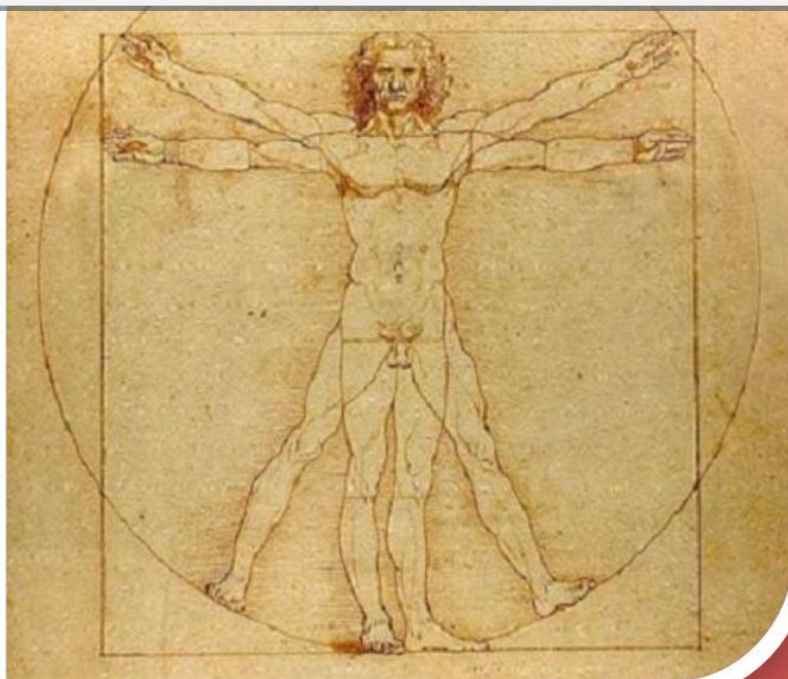


Tesis Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

**ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA DEL MODELO
PEDAGÓGICO “PROPIO” DE LOS CENTROS LA SALLE:
AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL PARA
LAS NUEVAS GENERACIONES DE ALUMNOS/AS.**



Universidad Pablo de Olavide
Dto. de Educación y Psicología Social
Sevilla

Directores de la Tesis Doctoral:

- ☆ *Dr. Guillermo Domínguez Fernández*
- ☆ *Dra. Alicia Jaén Martínez*

AGRADECIMIENTOS

Soy consciente de que el camino emprendido para realizar esta tesis doctoral ha necesitado el apoyo y la ayuda de personas que, gratuita y desinteresadamente, han colaborado conmigo y se han identificado con mi trabajo. Nombro a algunas personas que han supuesto para mí un apoyo moral y una ayuda inestimable, demostrándome su amistad y su cariño.

A Guillermo Domínguez y Alicia Jaén, mis directores y amigos, por su paciencia, sus orientaciones y su esfuerzo por hacerme reflexionar en profundidad sobre los jóvenes, por su visión objetiva, conocimiento, confianza y fe en mi persona y en mi trabajo.

A Cristina Tormo que me ha prestado su valiosa ayuda para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos y que ha dedicado su tiempo y su esfuerzo a comprender el sentido de mi estudio.

A los expertos que me animaron, orientaron y mostraron interés por el tema, por mi investigación y por los resultados: José M^a Martínez, Edgar Hengemülle, Rafael Pérez, Lorenzo Tébar, José Luis Hermosilla y Juan Antonio Ojeda.

A los Directores y Equipos Directivos, profesores y alumnos de los Centros La Salle del Sector de Andalucía, que participaron y permitieron que realizara mi investigación.

A la Institución La Salle que me ha facilitado y apoyado en el proyecto, sin escatimar tiempo y recursos.

A mis amigos de verdad, los que me han dado su ánimo y han colaborado con algunos elementos importantes para estudio, aportando correcciones, datos, ideas, reflexiones, pero especialmente por su cercanía, su cariño y su amistad: Rocío Ruiz, Miguel Ángel García, Cati Salvador.

A mi familia, que me ha animado durante todo el tiempo, y en especial en las vacaciones familiares, para que no desistiera del trabajo, por apoyar mi esfuerzo y mis momentos de desánimo: Maribel, Manolo, Jesús Manuel y Javier.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	15
Mi experiencia, constataciones e inquietudes.	15
Definición del problema.	16
Objetivos.	17
Hipótesis.	19
Modelo.	19
Estructura del trabajo.	21
Bibliografía relevante y estudios sobre el tema.	24
I. CONTEXTO DEL TRABAJO:	29
1.1. ELEMENTOS SOCIALES QUE INTERVIENEN:	29
1.1.1. EL NUEVO ÁMBITO SOCIO-CULTURAL.	29
1.1.2. DEL NÚMERO AL SENTIDO.	32
1.1.3. HIJOS DE LA SOCIEDAD.	35
1.1.4. NOVEDAD POLÍTICA, CULTURAL, ECONÓMICA Y SOCIAL-RELACIONAL.	39
1.2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.	48
1.2.1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO.	50
1.2.2. NOVEDAD PSICOLÓGICA DE LA “GENERACIÓN NET”.	54
1.3. LA FAMILIA ACTUAL.	58
1.4. CAMBIO DE ROL DE LA ESCUELA.	63
1.4.1. INMERSOS EN EL PARADIGMA TECNOLÓGICO: DEL CURRÍCULO COMÚN Y HOMOGÉNEO AL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS.	67
1.5. SÍNTESIS.	70
II. EL PAPEL DE LA ESCUELA:	75
1.2. VALORES Y ORIENTACIÓN.	75
2.2. EDUCAR DESDE LA COMPETENCIA DIGITAL.	80
2.2.1. COMPETENCIAS PARA DOMINAR LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO.	83
2.2.2. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: ROL DE LA ESCUELA.	95
2.2.3. ACCIÓN DIDÁCTICA Y CURRICULAR: TEMAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES.	108
2.2.4. EDUCANDO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN PARA LLEGAR A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.	110
2.3. ESCUELA Y FAMILIA.	115
2.4. ORGANIZACIÓN ESCOLAR: VALORES Y ORIENTACIÓN.	118
2.4.1. NUEVO ESTILO DOCENTE: DEL INFORMADOR Y FORMADOR AL ORIENTADOR.	119
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MODELO:	127
3.1. CONCEPTOS Y ELEMENTOS QUE CONFIGURAN UN MODELO PEDAGÓGICO.	127
3.1.1. PROCESO DE APRENDIZAJE.	127
3.1.1.1. Condiciones del aprendizaje.	130
3.1.1.2. Aprendizaje y maduración.	130
3.1.1.3. Diferencias entre aprendizaje y actuación.	131

3.1.1.4.	Tipos de aprendizaje.	132
3.1.2.	PROCESO DE ENSEÑANZA.	133
3.1.3.	PROCESO DE COMUNICACIÓN:	135
3.1.3.1.	La Comunicación Educativa, elemento esencial para la relación profesor – alumno.	136
3.1.3.2.	Un modelo interactivo de comunicación.	137
3.1.4.	PROCESO DE RELACIÓN CON EL CONTEXTO.	138
3.2.	CONSTRUCCIÓN Y EVOLUCIÓN DEL CAMPO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS.	140
3.2.1.	MODELO ACADEMICISTA:	141
3.2.2.	MODELO CONDUCTISTA:	142
3.2.3.	MODELO HUMANISTA:	142
3.2.4.	MODELO COGNITIVO CONSTRUCTIVISTA:	143
3.2.5.	MODELO SOCIOCÓCRITICO:	144
1.		145
3.3.	PROPUESTA DE CARACTERÍSTICAS DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI.	147
3.3.1.	MODELO INTEGRAL.	147
3.3.2.	MODELO HOLÍSTICO.	149
3.3.3.	MODELO CONSTRUCTIVISTA.	155
3.3.3.1.	Definición de constructivismo.	155
3.3.3.2.	Concepción organísmica del sujeto.	157
3.3.3.3.	Mediación.	158
3.3.4.	MODELO PROCESUAL.	161
3.3.4.1.	Proceso de aprendizaje: Motivación, autoconcepto, autoestima, responsabilidad personal ante el estudio, autoaprendizaje y autonomía.	161
3.3.4.2.	Proceso de enseñanza: acompañamiento, orientación y mediación del profesor.	167
3.3.4.3.	Proceso de comunicación: comunicación dialógica.	173
3.3.5.	MODELO AXIOLÓGICO.	175
3.3.6.	MODELO CONTEXTUAL O SOCIOCÓCRITICO.	177
3.3.6.1.	Proceso de relación con el contexto: compromiso social.	177
3.3.6.2.	Lo espiritual y lo religioso en el contexto juvenil.	179
3.3.7.	MODELO CREATIVO.	182
3.3.7.1.	La creatividad desde una nueva visión de la inteligencia.	182
3.3.7.2.	La creatividad en la educación.	183
3.3.7.3.	La creatividad nos lleva a la autonomía y a la libertad responsable.	186
3.3.8.	SÍNTESIS DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MODELO HOLÍSTICO.	187

VI. ANÁLISIS DEL MODELO LASALIANO PARA APLICACIÓN AL MODELO PROPUESTO:---- 200

4.1.	BASES DEL MODELO PEDAGÓGICO EN LA INSTITUCIÓN LA SALLE.	200
4.1.1.	CONSTRUCCIÓN DEL MODELO LASALIANO.	200
4.1.2.	BASES DEL MODELO PEDAGÓGICO ACTUAL: CARÁCTER PROPIO.	206
4.1.3.	RETOS DEL MODELO EN EL CONTEXTO DE INNOVACIÓN Y CAMBIO ACTUAL.	216
4.1.3.1.	Innovaciones educativas.	216
4.1.3.2.	Concreción del modelo propuesto en las “buenas prácticas” lasalianas.	222
4.2.	MARCO PEDAGÓGICO LASALIANO PARA EL SIGLO XXI.	226

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS ----- 234

5.1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	236
5.2.	SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.	237
5.2.1.	SELECCIÓN DE ALUMNADO PARTICIPANTE.	238
5.2.2.	SELECCIÓN DE LOS CENTROS PARTICIPANTE EN LOS FOCUS GROUPS.	241

5.2.2.1. Evaluación del Servicio Educativo de los Pobres de los Centros La Salle del Sector de Andalucía y Melilla. -----	241
5.2.2.2. Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. -----	242
5.2.3. SELECCIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN LOS FOCUS GROUPS.-----	245
5.3. RECOGIDA DE DATOS. -----	245
5.3.1. CUESTIONARIO..-----	249
5.3.1.1. Propósito y contenido del cuestionario.-----	249
5.3.1.2. Estructura del cuestionario – escala.-----	253
5.3.1.3. Cuestionarios (Anexo II). -----	254
5.3.1.4. Administración del cuestionario. -----	254
5.3.1.5. Características técnicas del cuestionario -----	256
5.3.2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN -----	259
5.3.2.1. Propósito de la realización de los grupos de discusión. -----	262
5.3.2.2. Diseño de los grupos de discusión y captación de los participantes -----	262
5.3.2.3. Guion de los grupos de discusión -----	263
5.3.2.4. Aspectos contextuales y técnicos del/los grupos de discusión. -----	264
5.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS. -----	266
5.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO (ESCALA LIKERT). -----	266
5.4.1.1. Análisis descriptivo general -----	266
5.4.1.2. Percepciones del alumnado sobre sus actitudes, capacidades y competencias.----	289
5.4.1.3. Percepciones y constataciones del alumnado sobre la implementación de programas, actividades y buenas prácticas que se realizan en su centro. -----	291
5.4.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO.-----	294
5.4.2.1. Resultados significativos desde el análisis de la variable contexto socioeconómico y cultural del alumnado. -----	294
5.4.2.2. Resultados significativos desde el análisis de la variable sexo de los alumnos. ----	295
5.4.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS GRUPOS DE EXPERTOS (FOCUS GROUP).-----	299
5.4.3.1. Análisis cualitativo de datos textuales con el programa Nvivo – 8. -----	299
5.5. RESULTADOS. -----	308
5.5.1. PRIMER OBJETIVO: -----	309
5.5.1.1. Resultados del análisis del cuestionario.-----	309
5.5.1.2. Resultados del análisis de los grupos de expertos: -----	312
5.5.1.3. Cuadro resumen sobre las capacidades, competencias y aptitudes de los alumnos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.-----	314
5.5.2. SEGUNDO OBJETIVO: -----	319
5.5.3. TERCER OBJETIVO:-----	319
5.5.3.1. Resultados del análisis del cuestionario:-----	319
5.5.3.2. Resultados del análisis de los grupos de expertos: -----	321
5.5.3.3. Cuadro resumen de las actividades, programas y buenas prácticas que se implementan en los centros para trabajar la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.-----	323
5.5.4. CUARTO OBJETIVO:-----	327
5.5.4.1. Causas que influyen a favor y en contra de una autonomía personal y ante el aprendizaje de los alumnos: -----	327
5.5.4.2. Causas que influyen a favor y en contra de la responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación de los alumnos:-----	328
5.5.4.3. Causas que influyen a favor y en contra del compromiso social en los jóvenes para transformar el mundo:-----	329

VI. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	334
6.1. INTRODUCCIÓN A LAS CONCLUSIONES:	334
6.2. CONCLUSIONES POR ÁMBITOS:	336
6.2.1. PRIMAR ÁMBITO: PERFIL DE LOS JÓVENES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.	336
6.2.2. SEGUNDO ÁMBITO: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN EL DESARROLLO PERSONAL DE LA AUTONOMÍA, LA AUTOESTIMA, LA AUTOEXIGENCIA Y LA RESPONSABILIDAD.	338
6.2.3. TERCER ÁMBITO: CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DOCENTE DE LOS CENTROS LA SALLE:	342
6.2.4. CUARTO ÁMBITO: REPERCUSIONES DEL CONTEXTO SOCIAL, FAMILIAR Y EDUCATIVO SOBRE EL ALUMNADO.	346
6.2.5. QUINTO ÁMBITO: CULTURA DE LOS CENTROS – LA SALLE:	352
6.2.6. EPÍLOGO O CONCLUSIÓN GENERAL SOBRE LA HIPÓTESIS DEL ESTUDIO:	355
6.3. IMPLICACIONES: PROPUESTAS DE MEJORAS AL MODELO EXISTENTE	356
6.3.1. INTRODUCCIÓN:	356
6.3.2. IMPLICACIONES Y REPERCUSIONES DEL MODELO EDUCATIVO:	357
6.3.3. IMPLICACIONES ANTE EL PERFIL DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO DEL S. XXI:	358
6.3.3.1. Implicaciones ante el perfil del alumnado:	358
6.3.3.2. Implicaciones ante el perfil del profesorado:	360
6.3.4. IMPLICACIONES ANTE EL DESARROLLO PERSONAL DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO:	365
6.3.4.1. Implicaciones en el desarrollo personal de los alumnos:	365
6.3.4.2. Implicaciones en el desarrollo personal de los profesores:	367
6.3.5. IMPLICACIONES EN EL MODELO DOCENTE PROPUESTO:	370
6.3.6. IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS DE LAS RESPONSABILIDADES DE LA FAMILIA Y EL CONTEXTO SOCIAL SOBRE EL ALUMNADO:	376
6.3.6.1. Implicaciones y consecuencias de los centros La Salle hacia las familias y sus responsabilidades sobre el alumnado:	376
6.3.6.2. Implicaciones y consecuencias de los centros La Salle hacia el contexto social y sus responsabilidades sobre el alumnado:	377
6.3.7. IMPLICACIONES Y REPERCUSIONES SOBRE LA CULTURA DE LOS CENTROS LA SALLE:	378
VII. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA:	386
7.1. BIBLIOGRAFÍA:	386
7.2. WEBGRAFÍA:	393
VIII. ANEXOS.	400
8.1. ANEXO I: “MATRIZ DE LA INVESTIGACIÓN”	400
8.2. ANEXO II: “CUESTIONARIO DE ALUMNOS/AS”	408
8.3. ANEXO III: SOLICITUD DE COLABORACIÓN A LOS CENTROS PARA PASAR UN CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS/AS DE 4º DE LA ESO.	414
8.4. ANEXO IV: CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LOS EXPERTOS EN LA REVISIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS	415
8.5. ANEXO V: CUESTIONARIO DE EXPERTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL “CUESTIONARIO DEL ALUMNADO”	416
8.6. ANEXO VI: PERMISO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA REALIZAR LAS SESIONES CON LOS GRUPOS DE EXPERTOS	417
8.7. ANEXO VII: MONTAJE DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO A LOS GRUPOS DE EXPERTOS	418
8.8. ANEXO VIII: GUÍA DE TEMÁTICA DE LAS PREGUNTAS A DESARROLLAR EN LA SESIÓN	418

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS.

Índice de Figuras:

Nº	TÍTULO	PÁGINA
Figura 1	Esquema – resumen del planteamiento del trabajo. (Elaboración propia).	20
Figura 2	Trazabilidad en el planteamiento del trabajo. (Elaboración propia).	24
Figura 3	Decálogo de Capacidades Básicas para la gestión social del conocimiento	67
Figura 4	Competencias Clave estructuradas en básicas y transversales.	87
Figura 5	Esquema explicativo del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje de competencias en los Centros “La Salle – Andalucía” (Equipo de Pedagogía del Sector de Andalucía).	90
Figura 6	Concepto de Competencia. (Dominguez y Hermosilla 2010. Revista de Educación nº 12. Universidad de Huelva).	93
Figura 7	Esquema de Competencia de Acción Profesional.	94
Figura 8	Esquema de la educación encierra un tesoro (UNESCO).	100
Figura 9	Esquema del Círculo Virtuoso del Aprendizaje de Luis Alberto Melograno.	102
Figura 10	Esquema de interrelación de los tres tipos de inteligencia a desarrollar en la escuela.	120
Figura 11	Proceso de aprendizaje del alumno hasta llegar a al autoaprendizaje.	162
Figura 12	Configuración del “Modelo Holístico”. (Elaboración propia)	195
Figura 13	Síntesis del Marco Pedagógico de los Centros La Salle.	227
Figura 14	Esquema de los instrumentos de medida de la investigación (Elaboración propia)	247
Figura 15	Esquema de contenido del cuestionario - escala de la Matriz referente a los temas de Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social (Elaboración propia)	251-252
Figura 16	Captura de pantalla del cuestionario – escala en la plataforma Sallenet	255
Figura 17	Objetivos de la tesis.	309
Figura 18	Esquema básico de trabajo para establecer propuestas de mejora a partir de las implicaciones y repercusiones del estudio. (Elaboración propia).	357
Figura 19	Implicaciones y repercusiones sobre los ámbitos estudiados y analizados. (Elaboración propia).	357
Figura 20	Marco común de competencias del profesorado según la Comisión Europea.	361
Figura 21	Esquema de formación, evaluación y desempeño del profesorado novel. (Elaboración propia).	362
Figura 22	Relación dialéctica del desarrollo personal y profesional del docente (Elaboración propia).	367
Figura 23	Influencias sobre la persona del profesor. (Elaboración propia).	369
Figura 24	Dimensiones que constituyen el Modelo Sistémico propuesto. (Elaboración propia).	370
Figura 25	Esquema básico de la implantación del SGC. (Elaboración propia).	380

Índice de Tablas:

Nº	TÍTULO	PÁGINA
Tabla 1	Causas de la emancipación de los jóvenes españoles. (Fuente: Informe Juventud en España 2008, INJUVE, 2008.)	61
Tabla 2	Cuadro de competencias y actitudes a desarrollar en los alumnos.	89
Tabla 3	Listado de habilidades y estrategias.	107
Tabla 4	Coordinación Familia – Escuela.	116
Tabla 5	Características de diferentes modelos pedagógicos (Elaboración propia)	145-146
Tabla 6	Desarrollo Integral según algunas Instituciones Internacionales	169
Tabla 7	Significados de la Mediación. (Elaboración propia)	170
Tabla 8	Criterios de la Mediación de Reuven Feuerstein.	172
Tabla 9	Relación dialógica profesor - alumno.	193
Tabla 10	Características del Modelo Pedagógico Sistémico. (Elaboración propia)	196
Tabla 11	Resumen del Carácter Propio de los Centros La Salle (2001 – 2014).	209-211
Tabla 12	Resumen del Nuevo Carácter Propio de los Centros La Salle (2014 – 2015).	212-215
Tabla 13	Modelo Educativo Lasaliano para el s. XXI. (Elaboración propia).	229-230
Tabla 14	Dimensiones del estudio, diseño, procedimiento de recogida de datos y el análisis efectuado (Elaboración propia)	237
Tabla 15	Nº de aulas de ESO y el nº de alumnos de 4º de ESO (Elaboración propia)	240
Tabla 16	Indicadores y variables utilizadas para definir el ISC	242

Tabla 17	Niveles establecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el ISC	243
Tabla 18	Niveles obtenidos por los Centros La Salle Andalucía en el ISC. (Elaboración propia)	244
Tabla 19	Centros La Salle Andalucía seleccionados con un ISC bajo y alto	245
Tabla 20	Fechas en las que se realizaron los Grupos de Expertos y el Cuestionario a los alumnos	249
Tabla 21	Matriz de ítems y preguntas guía. (Elaboración propia)	259
Tabla 22	Estadísticos de fiabilidad	259
Tabla 23	Puntuaciones medias del total de los ítems	267
Tabla 24	Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde el aprendizaje	268
Tabla 25	Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde la enseñanza.	271
Tabla 26	Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde la interacción.	273
Tabla 27	Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde el contexto	275
Tabla 28	Puntuaciones medias del total de los ítems sobre autonomía	277
Tabla 29	Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde el aprendizaje.	277
Tabla 30	Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde la enseñanza.	279
Tabla 31	Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde la interacción.	280
Tabla 32	Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde el contexto.	282
Tabla 33	Puntuaciones medias del total de los ítems sobre responsabilidad.	283
Tabla 34	Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde el aprendizaje.	284
Tabla 35	Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde la enseñanza.	285
Tabla 36	Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde la interacción.	286
Tabla 37	Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde el contexto.	287
Tabla 38	Puntuaciones medias del total de los ítems sobre compromiso social	288
Tabla 39	Puntuaciones medias del total de los ítems sobre las percepciones de los alumnos.	289
Tabla 40	Puntuaciones medias de los ítems de las percepciones de los alumnos sobre autonomía.	290
Tabla 41	Puntuaciones medias de los ítems de las percepciones de los alumnos sobre responsabilidad.	290
Tabla 42	Puntuaciones medias de los ítems de las percepciones de los alumnos sobre compromiso social.	291
Tabla 43	Puntuaciones medias del total de los ítems sobre las actividades realizadas en los centros.	292
Tabla 44	Puntuaciones medias de los ítems de las actividades realizadas en los centros sobre la autonomía.	292
Tabla 45	Puntuaciones medias de los ítems de las actividades realizadas en los centros sobre la responsabilidad.	292
Tabla 46	Puntuaciones medias de los ítems de las actividades realizadas en los centros sobre el compromiso social.	293
Tabla 47	Puntuaciones medias entre las percepciones de los alumnos y las actividades que el centro realiza a favor de la Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social.	294
Tabla 48	Número de referencias y porcentajes de las categorías analizadas en los Focus Group (Elaboración propia)	301
Tabla 49	Cuadro resumen sobre las capacidades, competencias y aptitudes de los alumnos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.	315-318
Tabla 50	Cuadro resumen de las actividades, programas y buenas prácticas que se implementan en los centros para trabajar la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado	324-326
Tabla 51	Causas que influyen a favor y en contra de la autonomía de los alumnos. (Elaboración propia)	327
Tabla 52	Causas que influyen a favor y en contra de la responsabilidad de los alumnos. (Elaboración propia).	328
Tabla 53	Causas que influyen a favor y en contra del compromiso social de los alumnos. (Elaboración propia).	329
Tabla 54	Ámbitos de formación en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.	363
Tabla 55	Pautas para educar la competencias emprendedoras. (Elaboración propia).	367
Tabla 56	Cinco modelos formativos en tres escenarios de aprendizaje (basado en Fundación Telefónica / Ariel).	373-374

Índice de Gráficas:

Nº	TÍTULO	PÁGINA
Gráfica 1	<i>Justificación de los jóvenes sobre conductas relacionadas con la familia (2010)*.</i>	48
Gráfica 2	<i>Evolución de la forma de convivencia de los jóvenes 2005 – 2010. (Fuente: Jóvenes españoles 2010. Fundación SM - 2010)</i>	59
Gráfica 3	<i>Valoración por los expertos de la estructura general del cuestionario. (Elaboración propia).</i>	257
Gráfica 4	<i>Comparativa media total de los ítems.</i>	267
Gráfica 5	<i>Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos al aprendizaje.</i>	269
Gráfica 6	<i>Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos a la enseñanza.</i>	272
Gráfica 7	<i>Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos a la interacción</i>	274
Gráfica 8	<i>Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos al contexto</i>	275
Gráfica 9	<i>Autonomía analizada desde los cuatro categorías</i>	276
Gráfica 10	<i>Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos al aprendizaje</i>	277
Gráfica 11	<i>Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos a la enseñanza.</i>	279
Gráfica 12	<i>Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos a la interacción</i>	281
Gráfica 13	<i>Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos a la interacción.</i>	282
Gráfica 14	<i>Responsabilidad analizada desde los cuatro categorías.</i>	283
Gráfica 15	<i>Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos al aprendizaje.</i>	284
Gráfica 16	<i>Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos a la enseñanza.</i>	285
Gráfica 17	<i>Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos a la interacción.</i>	286
Gráfica 18	<i>Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos al contexto.</i>	287
Gráfica 19	<i>Compromiso Social analizado desde los cuatro categorías.</i>	288
Gráfica 20	<i>Percepciones sobre las propias actitudes y competencias de los alumnos.</i>	289
Gráfica 21	<i>Percepciones sobre las propias actitudes y competencias de los alumnos.</i>	291
Gráfica 22	<i>Comparativa entre las percepciones de los alumnos y las actividades que el centro realiza a favor de la Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social.</i>	293

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

0 Capítulo:
INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN:

Mi experiencia, constataciones e inquietudes.

Durante más 30 años he dedicado mi vida a la educación en diferentes etapas educativas y ámbitos de animación pedagógica. He sido director de distintos centros educativos por un periodo de 15 años. El trato directo con los jóvenes, con su entorno, me ha dado una visión de su realidad amplia y sistemática. A lo largo de este tiempo he podido observar cómo los jóvenes, poco a poco, han ido perdiendo empuje, frescura y ganas de enfrentar la vida y el momento histórico que les ha tocado vivir. No quiero que mis palabras suenen desde el primer momento como una declaración negativa sobre la juventud, porque considero que lo que los jóvenes son y viven en el momento presente, no es, sino fruto de lo que los adultos hemos hecho de ellos. Además, también, existen jóvenes muy centrados que saben lo que quieren y luchan y trabajan cada día por conseguirlo.

Por tanto, no pretendo generalizar, pero sí, en base a mi experiencia directa con alumnos de primaria, secundaria y universitarios, teniendo presente el contexto familiar y social, las tendencias culturales y paradigmáticas del momento, estudiar si el modelo educativo integral que estamos implementando en la últimas décadas en los centros La Salle está respondiendo a las expectativas de la educación en el siglo XXI.

Para realizar este estudio, parto de la experiencia directa, una experiencia que, durante los últimos años, se ha centrado en tres líneas de trabajo perfectamente delimitadas, que me han permitido conocer la realidad escolar en los centros La Salle de Andalucía.

Podríamos decir que la primera línea de trabajo ha consistido en liderar un equipo de personas, de educadores, preocupados por la didáctica, la metodología, y de forma especial, por los “Derechos de los Niños y las Niñas”, del bullying y la violencia escolar. Sobre este último tema, en el año 2006 este equipo realizó una encuesta a los alumnos y profesores de los 20 centros La Salle – Andalucía para detectar la gravedad del tema, tanto desde la visión de los alumnos como desde los profesores. Se observaba un deterioro progresivo en el respeto entre compañeros, en la relación alumno profesor y alumno personal de servicios y apoyo, que daba lugar incluso a agresiones físicas a los profesores. Esta falta de respeto se extiende al uso de los materiales y mobiliario de los centros. En definitiva, era evidente que en nuestras escuelas se daba un largo listado de comportamientos antieducativos y antisociales que cada vez deterioraban más el panorama educativo y relacional. Posteriormente se creó un programa de Mediación entre Iguales y Mediación de Conflictos, que sigue utilizándose en la actualidad.

En segundo lugar, y desde mi función como director, me ocupe de la implementación de programas de prevención de drogas y alcohol en los centros en los que desarrollaba mi labor directiva. Mi experiencia con adolescentes y jóvenes en determinados sectores sociales me ha demostrado que existe un alto consumo de sustancias nocivas, y entre ellas el alcohol, que, si bien es jurídicamente ilegal, socialmente está omnipresente en nuestra cultura y en los ambientes donde se mueve la juventud. En este sentido un dato sorprendente es que durante los años 2006 – 2007, España registró los máximos históricos de consumo de la mayoría de sustancias que existen en el mercado, incluyendo el alcohol, según datos de la Asociación Proyecto Hombre.

En tercer lugar, la visión de todos los centros, y por ende, de los alumnos de los veinte centros educativos y obras socioeducativas del Sector de Andalucía y el conocimiento de la realidad de

todos los centros La Salle de España y Portugal, desde la responsabilidad de Director de la Red de Centros de La Salle Andalucía.

Definición del problema.

De estas experiencias anteriores, surgió en mí la idea de profundizar sobre la juventud actual y el papel que les toca jugar en este siglo XXI que hemos comenzado. Me preocupaban determinados síntomas que revelaban el vacío de muchos jóvenes, que los lleva al consumo desmesurado de todo: alcohol, drogas, tecnologías, música, “botellón”, sexo, etc. Me preocupaba la notable falta de autonomía, tal vez producida por el retraso temporal en la incorporación al mundo laboral, una dependencia de sus propias familias permaneciendo mucho tiempo en el hogar paterno. Una falta de responsabilidad ante su propia formación como preparación para el futuro y la toma de decisiones. Una relajación en el compromiso transformador de la sociedad, roto por algunas voces, pocas, antisistema e indignados del 15 M.

Desde el conocimiento y la experiencia que me han aportado los trabajos en estos campos, la docencia y el trato y la relación con los jóvenes, creo que las generaciones actuales de jóvenes son producto de la educación y de la sociedad que los adultos hemos preparado para ellos, es decir, lo que los mayores hemos hecho de ellos, para lo bueno y para lo malo. Tienen grandes potencialidades, cualidades y unos valores muy positivos. Viven el presente de forma real y no con las pretensiones utópicas de los adultos. Dominan el mundo virtual y las nuevas tecnologías que están ante ellos sin miedos y sin complejos. Pueden moverse por las redes manejando varias fuentes de información a la vez; son capaces de comunicarse a través de chats y SMS con gran rapidez y con un seudolenguaje que ellos mismos han creado; tienen capacidad de convocatoria utilizando las plataformas interactivas como: “WhatsApp”, “Tuenti” o “Facebook”; son rápidos de reflejos y pueden hacer varias cosas a la vez.

Son jóvenes educados para el ocio y viven su tiempo libre y la noche como la actividad central de sus vidas. Son jóvenes “presentistas”, es decir, viven lo inmediato, el aquí y ahora, el momento “a tope”, son directos, dicen lo que piensan, sin falsos respetos. Hacen amigos rápidamente y, ni el tiempo ni el espacio entorpecen sus relaciones. Se abren más rápidamente a las relaciones y se dejan subyugar por las modas, los ídolos, los modelos efímeros.

Es evidente que la juventud actual, como la de todos los tiempos, presenta elementos negativos, pero creo que son hijos de su tiempo, y espero que ellos, llegado el momento y planteada la necesidad y la situación, serán capaces de responder, no a las expectativas de los mayores, sino a sus propios retos, inquietudes e ilusiones y serán capaces de resituarse ante sus propias vidas y ante el mundo, dando respuesta a los interrogantes y problemas que les planteen el futuro.

Al hojear un periódico de tirada nacional, encontré una cita del catedrático de didáctica de la Universidad de Sevilla D. Julio Cabero Almenara que me llamó la atención y me hizo reflexionar sobre la educación de las futuras generaciones. La frase decía así:

“La Educación tiene estructuras del XIX, maestros del XX y alumnos del siglo XXI”

Ciertamente que esta cita encierra una gran verdad desde el punto de vista educativo, pedagógico y social, y es que existe un gran desfase entre la realidad de nuestros alumnos y lo que en la escuela, y desde los planteamientos pedagógicos de los profesores se entiende como educación, y más concretamente por el proceso de enseñanza - aprendizaje. Aquello de que

“educamos para la vida” parece que cada día está más lejos de la realidad. Los grandes cambios que vive nuestro planeta en todos los niveles, hacen que la brecha generacional, cultural y tecnológica cada vez sea mayor. Las tecnologías van muy por delante de lo que en la escuela se hace.

Todo lo anterior hace que me preocupen seriamente cuestiones como: qué es de la juventud en el momento actual, hacia dónde se dirige y cómo la estamos educando para convertirla en una ciudadanía responsable y capaz de liderar la sociedad y el planeta en el siglo XXI. Desde aquí surge el problema que plantea mi investigación: ***“Las características de nuestro mundo globalizado, desde una inmersión en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, el impacto, cada vez mayor, de las nuevas tecnologías, el papel de las familias y el rol que desempeña la escuela a nivel curricular y metodológico-didáctico, hacen que nuestros alumnos actuales muestren falta de autonomía personal y ante el aprendizaje, una responsabilidad cada vez menor ante su formación y su futuro en lo que a decisiones respecta, y unos niveles bajos de compromiso social para transformar la sociedad”.***

Objetivos.

Este mundo de los jóvenes está inmerso en la realidad tecnológica, en la que ellos se encuentran como pez en el agua. Esta sociedad de la Información y el Conocimiento está generando una forma de ser y de estar, de encarar las relaciones personales y de gestionar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Desde este contexto histórico actual tan especial, global y cambiante, los educadores nos debemos preguntar: ¿cómo podemos ayudar a los alumnos a consolidar una madurez personal, social e intelectual que les permita actuar de forma responsable y autónoma para que puedan prever y resolver problemas mediante un pensamiento crítico y creativo? ¿Cómo facilitarles la utilización rigurosa de unas herramientas cognitivas? ¿Cómo acompañarlos en la configuración de un proyecto de vida significativo y abierto a los demás? ¿Qué necesitan para ser ciudadanos desde una perspectiva global que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa, solidaria y equitativa? ¿Cómo continuar con el desarrollo de competencias que les preparen para los estudios superiores y la vida activa en el siglo XXI?

Esta educación que debemos procurar a los jóvenes debe dotarlos de una autonomía seria, basada en la reflexión y en la toma de decisiones. La autonomía sustentada de esta forma les hará ser más responsables con ellos mismos, su futuro y la sociedad que deben gobernar y construir desde el compromiso de sus propias vidas hacia los demás.

El problema que se plantea hoy, es que los jóvenes se mueven entre el deseo de autonomía y las nuevas dependencias (modas, drogas, alcohol, móviles, internet, etc.), que los hacen heterónomos, o como bien dice Kohlberg (1997), este deseo entre la autonomía y la dependencia los deja anclados en la fase sociónoma. A muchos de ellos, con el paso del tiempo, se les acrecienta el deseo de autonomía, de independencia afectiva y económica, pero hoy desconcierta el número elevado de jóvenes que siguen viviendo durante muchos años en el seno de sus familias. Normalmente se suelen dar explicaciones como que no hay trabajo, que es difícil independizarse por el precio de las viviendas, pero personalmente, y sin poner en duda esos motivos, creo que también hay otros motivos como el que ser adulto implica responsabilidades, que no están dispuestos a renunciar a las comodidades de la vida en la casa familiar.

La familia en esta encrucijada de espacios relacionales juega hoy un papel tan importante como en el pasado. Pero el problema estriba en la modelación que ha sufrido la propia familia, que de ser transmisora de valores, normas y costumbres sociales, ha delegado sus funciones más sagradas a la escuela, produciéndose una brecha educativa que es necesario y urgente reparar: la educación de los hijos.

Hay que hacer planteamientos educativos, que partiendo de la realidad de un mundo globalizado, contando con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y con el concurso imprescindible de la familia y la escuela, preparemos a nuestros alumnos con un abanico de competencias personales y sociales que los hagan gestionar su propio aprendizaje autónomo con responsabilidad personal y que les permita ser agentes activos de transformación social.

Considero que los educadores (padres, maestros y profesores, catequistas y animadores de grupos), tenemos la obligación y el deber, ante las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes, de marcar pistas, sugerir caminos, orientar su formación y su futuro. Por eso el objetivo que me plateo en este trabajo es el que sigue:

“Demostrar que el modelo que se propone tiene una proyección práctica en el modelo que subyace en el Carácter Propio de la Red de Centros La Salle y responde a las necesidades educativas que demanda la Sociedad de la Información y el Conocimiento en el siglo XXI, incidiendo especialmente, en tres aspectos fundamentales: la autonomía personal y ante el aprendizaje, la responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación y el compromiso social para transformar el mundo”.

Y por tanto me propongo analizar y evaluar el grado de asimilación del modelo pedagógico que ofrece el Carácter Propio de la Red de Centros La Salle en distintos contextos sociales, familiares y escolares del Sector “La Salle – Andalucía”, y cómo desde ese modelo se está dando respuesta a la autonomía personal y al aprendizaje de los alumnos, de modo que se conviertan en personas responsables de su formación y de sus vidas, y se proyecten socialmente mediante una sensibilización y un compromiso social.

El estudio de campo me permitirá dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Comprobar cuáles son las capacidades, competencias y aptitudes del alumnado hacia la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.
2. Analizar si las capacidades, competencias y aptitudes expresadas ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social es distinta en los centros, objeto de la investigación, con diferentes niveles socioeconómicos y culturales y de sexo, y comprobar si esas diferencias son estadísticamente significativas.
3. Confrontar en qué medida las actividades, buenas prácticas y programas que se ponen en funcionamiento en la Red de Centros La Salle, están dando respuesta a la educación de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.
4. Analizar las diferentes causas que puedan influir en la existencia o no de la autonomía personal y ante el aprendizaje, la responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación y al compromiso social para transformar el Mundo.

Hipótesis.

El Modelo Pedagógico ideal para formar a las nuevas generaciones del siglo XXI es un modelo ecléctico que participa de una serie de elementos constitutivos de los que hablaré más adelante. Este Modelo que he denominado “Integral y Holístico” da pie al planteamiento de mi hipótesis de trabajo:

“La puesta en práctica del Modelo Integral y Holístico subyacente en el Carácter Propio de los Centros La Salle, a través de la implementación de programas, actividades y buenas prácticas, hace que los alumnos de distintos contextos sociales, familiares y escolares del Sector La Salle – Andalucía, que han permanecido durante la Educación Primaria y Secundaria, en dichos centros, se perciban con un alto grado de autonomía personal y ante su aprendizaje, sean responsables en la toma de decisiones personales y de formación y tengan un compromiso social claro para transformar el mundo, conscientes, además, de que estas tres dimensiones se les han trabajado a lo largo de su periodo de escolarización”.

Modelo.

La famosa intelectual alemana Arendt (2003), decía que la educación es lo que está entre el pasado y el futuro. Pienso que en un mundo que gira cada vez más rápido y con los grandes retos que a todos los niveles se nos plantean, existe uno que es quizás, y lo lleva siendo desde que el hombre es hombre, el más importante reto de la humanidad, la educación de las nuevas generaciones. En esa tarea creo que es necesario, igual que lo ha sido en el pasado, plantear un modelo educativo que dé respuestas a esos retos que se nos están presentando en el siglo XXI.

Curiosamente se constata que los jóvenes como dice la cita de Arendt, al hablar de la educación como un hecho actual, viven el presente como la única realidad verdadera, ya que ellos están centrados en lo próximo, en lo actual, en lo cercano, en lo de todos los días, la historia como pasado no les llama la atención ni les interesa, sólo es para ellos un conjunto de anécdotas, y el futuro es una realidad lejana, a la que no quieren llegar, la perciben con temor en el plano personal. Por tanto, si viven el presente son susceptibles de ser educados en el aquí y ahora. Esto conlleva educar desde los presupuestos actuales y con las herramientas que ellos utilizan. Debemos aprovechar las nuevas tecnologías para encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La hipótesis de mi trabajo intenta no crear un nuevo modelo que sirva como marco pedagógico a la Red de Centros La Salle, pero sí analizar elementos fundamentales que la educación del siglo XXI necesita contemplar y poner en práctica. Por tanto, el estudio debe partir de las constataciones y características del mundo actual que se dirige al futuro: globalización, sociedad de la información y el conocimiento, el concurso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), las características de los jóvenes actuales, del papel que debe desempeñar la familia y la escuela en la educación de los niños y jóvenes, los valores y capacidades que debemos inculcarles para que sepan gestionar su aprendizaje y la toma de decisiones en sus propias vidas.

Necesitamos, por tanto, redefinir un modelo pedagógico-educativo acorde con el Carácter Propio de los Centros La Salle que se proyecte hacia el futuro, y por ende, un nuevo estilo de educador para el siglo XXI. Un modelo que provea a los alumnos del presente y del futuro de la adquisición de unas capacidades y hábitos que les den una autonomía en el plano personal y en el aprendizaje, que los haga responsables de su formación y de sus vidas, y los sensibilice y los proyecte hacia un compromiso transformador de la sociedad. Decía Aristóteles: *“Adquirir*

desde jóvenes tales o cuales hábitos no tiene poca importancia, tiene una importancia absoluta". (Ayllón, 2011).

Quiero analizar en qué medida el modelo que subyace al Carácter Propio de los centros La Salle está dando respuesta a los tres parámetros que me parecen importantes en el presente y en el futuro de la educación de nuestros niños y jóvenes: **autonomía** personal a través del autoaprendizaje; lo cual puede ayudar a madurar personalmente a través de las competencias transversales con el fin de conseguir la máxima **responsabilidad**; y con todo ello conseguiremos también que los alumnos sean personas **comprometidas en lo social** y en los principios de espiritualidad.

Entiendo que debo dar pistas de un "Modelo Holístico", partiendo de las demandas educativas y sociales de la sociedad de la información y el conocimiento, que configure el nuevo estilo de ser profesor y determine un nuevo modelo de desarrollo profesional, con el fin de que el alumno alcance una mayor autonomía, a través de la mediación cognitiva y social para ser responsable de su vida y de su formación, y llegar a un compromiso ético – social de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje".

Veo la necesidad de proponer y reelaborar un modelo pedagógico integrador de la pedagogía, los valores y la ética, que dé respuesta a la autonomía personal y al autoaprendizaje de los alumnos, a la responsabilidad ante su formación y la toma de decisiones en la vida y les haga tener un mayor compromiso social para transformar la realidad, desde la pedagogía lasaliana.

De una forma más gráfica este es el **esquema**, que resume el trabajo realizado:

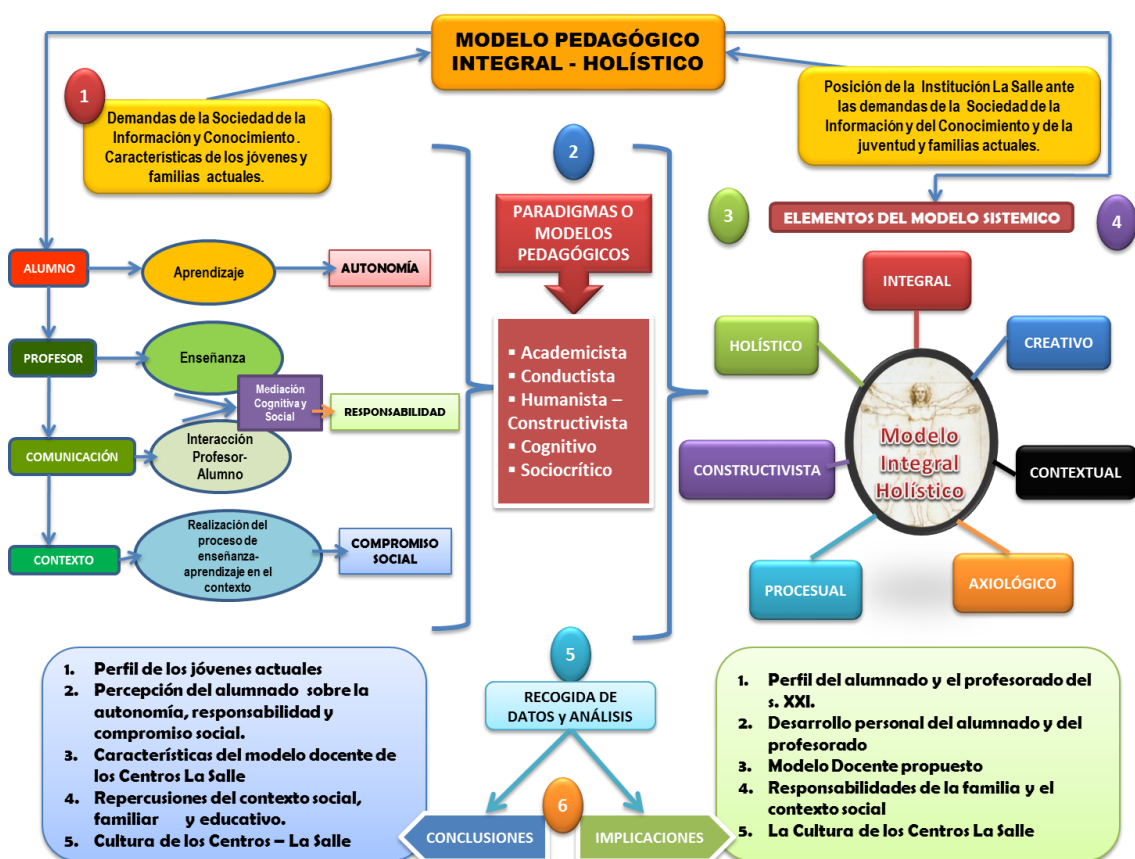
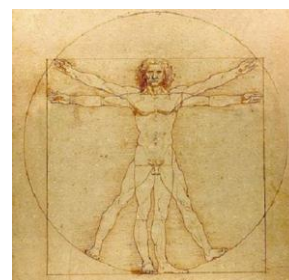


Figura 1: Esquema – resumen del planteamiento del trabajo. (Elaboración propia).

Por eso me ha parecido interesante utilizar como símbolo el dibujo de Leonardo Da Vinci: “**El Hombre de Vitruvio**”, que fue realizado alrededor del año 1492. Representa una figura masculina desnuda en dos posiciones sobreimpresas de brazos y piernas e inscrita en un círculo y un cuadrado. Se trata de un estudio de las proporciones del cuerpo humano, realizado a partir de los textos de arquitectura de Vitruvio, arquitecto de la antigua Roma, del cual el dibujo toma su nombre. También se conoce como el “**Canon de las proporciones humanas**”.



El “Modelo Integral y Holístico”, (Modelo de formación integral del alumnado y Modelo pedagógico holístico) también pretende dotar a nuestros alumnos y jóvenes de esas proporciones humanas de todas las dimensiones de su personalidad: *la cognitiva-intelectual, la social-crítica, la ético-moral, la afectivo-emocional*. Esto hará de ellos sujetos activos capaces de aprender a formarse como personas autónomas, responsables y socialmente comprometidas.

Estructura del trabajo.

Estas son las bases de mi estudio, que se distribuye en los siguientes capítulos y apartados:

Comienzo el **capítulo primero** constatando los grandes cambios y transformaciones socioculturales que se han producido en las últimas décadas. Transformaciones sociales como el fenómeno de la globalización, revoluciones silenciosas como la de la mujer, aparición de fenómenos como el terrorismo a escala planetaria, profundos cambios tecnológicos. Cambios y transformaciones han afectado a todos los ámbitos: desde las estructuras políticas y económicas, hasta las referidas a las dimensiones ecológica, social, cultural y educativa.

En un segundo momento analizo cómo esos cambios y transformaciones han creado y están constituyendo una nueva tipología de jóvenes. Jóvenes que viven un vacío existencial a pesar de no carecer prácticamente de nada. Se debaten en una lucha continua entre la libertad y la dependencia de sus propias familias y de las modas y modelos efímeros que proponen la sociedad actual. Se está dando, de forma creciente, el individualismo y un repliegue, cada vez mayor, hacia lo privado, así como una exaltación de la propia subjetividad, ven la verdad propia como un absoluto, sin entender el punto de vista de los demás. Lo que cuenta para ellos es el presente, el “aquí y ahora”.

Nos encontramos ante una nueva generación llamada “Generación Net” o “Generación Einstein”, que se caracteriza por: el cuestionamiento de la autoridad, por ser prácticos y críticos con todo, por experimentar nuevas formas de socialización a través de la red y por ser unos consumidores influyentes.

Lo que me hace constatar como una realidad evidente que los jóvenes actuales carecen de autonomía hasta el punto de que siguen instalados dentro del marco familiar durante bastante tiempo, sus niveles de autoaprendizaje son muy bajos puesto que, prácticamente, se les da todo hecho, muestran escasa responsabilidad ante su formación y la toma de decisiones en sus vidas, les supone un problema decidir, elegir, renunciar..., y por último, evidencian una ausencia de compromiso para la transformación social. Sus compromisos son puntuales pero no a largo plazo con una causa que llene sus vidas.

Esta realidad me lleva a analizar las variables que delimitan el problema: los cambios políticos, culturales, económicos, sociales y de relaciones; el cómo nos afecta vivir inmersos en la

Sociedad de la Información o “Sociedad en Red” y dirigidos hacia la Sociedad del Conocimiento; las características de la “Generación Net” y el papel de las familias, para terminar el capítulo haciendo un apunte sobre el rol de la escuela en este nuevo panorama.

El **capítulo segundo** intenta dar pistas de por dónde debe ir la educación y dónde se deben poner los acentos para educar dentro de un paradigma tecnológico, qué competencias y habilidades hay que desencadenar en nuestros alumnos y jóvenes para encarar el futuro con competencia.

He Intentado profundizar en el papel que debe jugar la escuela para ir pasando de una Sociedad de la Información a una Sociedad del Conocimiento. Ya que la primera está creando una enorme brecha de desigualdad entre los países con suficiente tecnología y los países pobres. Las diferencias ya no son sólo económicas o de falta de alimentos, sino de acceso a la información, a la educación y a la tecnología.

Lo anteriormente expuesto me lleva no solo a plantear las competencias cognitivas y digitales necesarias para gestionar el futuro, sino a plantear qué tipo de valores debemos transmitir a los alumnos para ir pasando, poco a poco, de la información al conocimiento. De ahí que sean importantes las competencias transversales.

Educación de esta manera requiere un nuevo rol del profesor, un nuevo estilo de presencia, una nueva manera de orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Hay que ir abandonando el discurso “ex cátedra”, para lanzar preguntas, interrogantes a los alumnos, hacerles pensar, orientar, sugerir caminos de solución a los problemas que se plantean a nivel personal y social. Habrá que compartir los conocimientos para que estos se mejoren con el concurso de todos, será imprescindible tomarse en serio el aprendizaje cooperativo.

En el **capítulo tercero** analizo, cuáles son los elementos fundamentales de todo modelo pedagógico y de formación del alumnado. Por tanto me centro en el alcance que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la importancia de que todo modelo tenga un tipo de relación comunicativa entre los agentes del proceso educativo. Por último, todo modelo debe estar contextualizado, enraizado en un lugar, un espacio y un tiempo concretos. Educamos no a seres ficticios sino reales, que viven en unas familias y unos contextos sociales concretos.

A continuación, se hace un recorrido breve por los distintos paradigmas educativos que han ido surgiendo a lo largo de la historia, desde el Paradigma o Modelo Académico, pasando por el Conductista, el Humanista, y el Cognitivo - Constructivista, hasta llegar al Sociocrítico.

Por último, defino el modelo pedagógico – didáctico que me parece coherente para dar respuesta a la sociedad del siglo XXI. Un modelo que no pretendo que sea original, pero sí ecléctico en sus elementos constitutivos. Por tanto el modelo que planteo debe ser: integral, holístico, constructivista, procesual, axiológico, contextual y creativo.

Desde los elementos constitutivos del modelo que propongo se van dando respuestas y pistas de actuación educativa a los tres problemas que constituyen el fundamento y el objetivo de mi estudio: la falta de autonomía en lo personal y en autoaprendizaje de los alumnos, la escasa responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación, y la ausencia de compromiso social para transformar y cambiar este mundo desigual.

El **capítulo cuarto** comienza con una síntesis de “mi modelo”, al que denomino: Modelo “Integral - Holístico”. Síntesis que pone el acento en las características fundamentales del modelo.

A continuación expongo las grandes intuiciones pedagógicas que a lo largo de la historia se han ido produciendo en la Institución “La Salle” (Hermanos de las Escuelas Cristianas) y que han ido conformando un modelo educativo propio y original. Partimos de una pedagogía paidocéntrica y analizamos desde la Guía de las Escuelas, que nace como el primer Plan de Centro que sirvió a los primeros Hermanos para concretar su estilo pedagógico en las aulas, hasta la novedad que ha representado en las últimas décadas el Carácter Propio de los Centros La Salle, donde queda recogido el modelo educativo que subyace en la Institución, incluyendo la implementación de muchos programas de innovación educativa.

A continuación se hace un recorrido por las “buenas prácticas” que, en la Red de Centros “La Salle” de Andalucía, vienen trabajando los distintos elementos constitutivos del modelo que yo propongo. Para terminar con algunos apuntes sobre las repercusiones e implicaciones que el modelo que propongo debe tener sobre el cambio de actitud de la institución, el currículum, la organización de los centros, la metodología, la formación futura de los maestros y profesores de los centros y sobre la inmersión en el contexto.

En el **capítulo quinto** se desarrolla el trabajo de campo que se ha realizado. Aparecen los términos de elección de la muestra y la metodología empleada, así como la descripción de los instrumentos de recogida de datos y de procesamiento y tratamiento de los mismos.

Desarrollé mi investigación en centros de La Salle, que se corresponden con los tres niveles de contextos socioculturales alto, medio y bajo. La muestra la seleccioné entre los alumnos de 4º de ESO de estos centros que habían permanecido un mínimo de 10 años en centros La Salle y miembros de los Equipos Directivos y profesores de cinco centros de distintos contextos socioculturales y económicos.

La metodología de investigación empleada ha sido cualitativa y cuantitativa, lo que me permitió hacer una triangulación de resultados. En la metodología cuantitativa usé como instrumento una batería de ítems de un cuestionario (Escala Likert), destinada a los alumnos. Las cuestiones fueron valorativas y de preguntas cerradas, encaminadas a recoger la opinión que los alumnos tienen sobre los tópicos estudiados.

En cuanto a la metodología cualitativa, usé la técnica de “grupo focal” (mesa de expertos), a los que se les cuestionó sobre el cómo son los jóvenes actuales ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social y qué actividades, buenas prácticas y programas trabajan en los centros para educar en esos tres tópicos.

Se realizaron entrevistas grupales con expertos (Director del centro, Jefe de Estudios, Orientador y Delegado de Pastoral, profesores de 4º de ESO), con las que se obtuvo información sobre las acciones, actividades, buenas prácticas, programas, etc., que el centro utiliza para trabajar la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

Las entrevistas realizadas con los “grupos focales” fueron transcritas y analizadas con el programa Nvivo - 8. Los datos recogidos en las encuestas se procesaron con el paquete estadístico SPSS-21

Los **capítulos sexto, séptimo y octavo** se dedican por este orden a las conclusiones e implicaciones, a la bibliografía y webgrafía, y a los anexos.

Para dar coherencia y trazabilidad a los capítulos que componían este trabajo se marcaron líneas que permitieran hacer un estudio en paralelo entre todos los capítulos hasta llegar a las

conclusiones e implicaciones de la tesis. A continuación se presenta dicho esquema en la figura 2 de trazabilidad del trabajo:

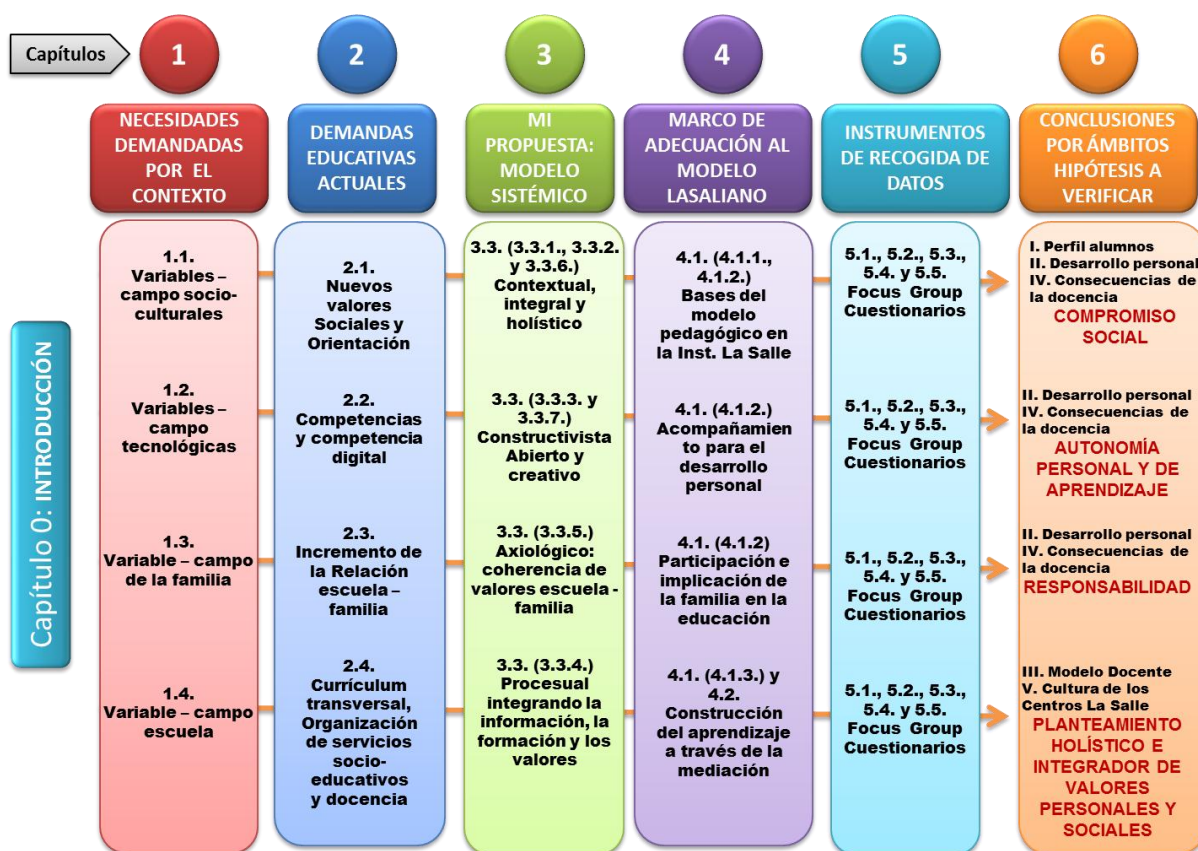


Figura 2: Trazabilidad en el planteamiento del trabajo. (Elaboración propia).

Bibliografía relevante y estudios sobre el tema.

En estos años que llevo trabajando sobre mi tema he consultado una bibliografía abundante, pero quiero destacar los autores que han centrado los tópicos o conceptos importantes de mi trabajo.

En el análisis de la Sociedad de la Información y el Conocimiento me ha ayudado mucho profundizar en los libros de Manuel Castell: *“La era de la información: la Sociedad Red” Volumen I, II y III*), y el análisis que, juntamente con Pekka Himanen, hace sobre el Modelo Finlandés de *“Sociedad en Red”*.

También la lectura de Ángel I. Pérez Gómez, en su libro: *“La cultura escolar en la sociedad neoliberal”*, y el planteamiento que junto a Gimeno Sacristán hacen en: *“Comprender y transformar la enseñanza”*, me ha dado una visión de por dónde camina hoy la escuela desde ese nuevo paradigma de posmodernidad.

Otro parámetro importante de mi trabajo era el analizar las características de la juventud actual, la llamada *“Generación Net”*. En este sentido creo que el sociólogo Javier Elzo con su abundante bibliografía me ha aportado bastante luz.

Al estudiar los modelos pedagógicos y definir el mío propio he abordado a los clásicos como Piaget, Vygostky, Ausubel, Bruner, Feuerstein, etc. También me ha centrado mucho, en mi estudio, el material que tiene editado José M^a Martínez Beltrán, gran conocedor de las teorías cognitivas y constructivista, especialmente sobre el importante tema de la “mediación”. Especial mención hago de su libro: *“La mediación en el proceso de aprendizaje”*. Para la mediación más centrada en el papel que desempeña el profesor, la lectura de Lorenzo Tebar Belmonte me ha resultado rica por los matices que expone de la figura del docente mediador.

Por último en el estudio del modelo que subyace en la Institución La Salle, he seguido, fundamentalmente, los escritos de Léon Lauraire y Edgard Hengemülle, centrados en la Guía de las Escuelas y el conocimiento que tienen de la figura de Juan Bautista de La Salle como pedagogo.

La revisión de tesis doctorales que se relacionaban con mi trabajo ha dado como resultado un reducido número de ellas. Las más recientes y que he podido consultar han sido las que siguen:

- La Tesis Doctoral de Teresa Lara Moreno, titulada: MODELO EDUCATIVO SEGÚN VALORES DE LOS IDEARIOS GRANADINOS, me interesaba el planteamiento axiológico que se hace a los centros privados como base para diseñar el tipo de persona que se quiere educar. Esta tesis se enmarcaba dentro de la línea de trabajo del Grupo de Investigación de la Universidad de Granada denominado “Valores emergentes y educación social” (HUM-580) aprobado por la Junta de Andalucía, coordinado por el catedrático, profesor Enrique Gervilla Castillo. Este estudio, al igual que el mío, se circunscribió dentro de la selección los idearios de los centros privados de la ciudad de Granada con docencia en Enseñanza Obligatoria, Bachillerato LOGSE, durante el curso 1999-2000.
- De la Tesis Doctoral de Victoria Amneris Delgadillo Licea, de la Universidad La Salle Benjamín Franklin, México. Me sirvieron los planteamientos de investigación en centros con el mismo perfil y de la misma Institución Lasaliana que los que aparecen en esta tesis, ya que fue aplicado en centros de primaria y secundaria en 16 escuelas y colegios La Salle del Distrito México Sur. El título de la investigación realizada en el año 2004 fue: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO-PARTICIPATIVA DE LA CONGRUENCIA INTERNA DE LAS INSTITUCIONES LASALLISTAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR EN EL DISTRITO MÉXICO SUR (2001-2003). Al igual que en mi caso, este estudio sirvió para promover, impulsar y orientar la mejora a las Instituciones Lasalianas en aspectos educativos; mediante la actualización e innovación pedagógica, en las áreas de: fundamentación psicopedagógica, didáctica y currículum, planificación didáctica, cultura lasaliana (misión y filosofía), administración educativa; así como en las actividades culturales que favorecen la formación humanista-cristiana de los miembros de la comunidad educativa.
- Alfredo Rafael Lucena Toledo, perteneciente Centro de Información y comunicación de UPEL – Barquisimeto, Estado de Lara. Venezuela., planteaba en sus Tesis Doctoral un tema que era fundamental en mi tesis ya que estudiaba el modelo holístico aplicado a los docentes. Su título era el siguiente: MODELO HOLÍSTICO CREATIVO PARA LA GERENCIA DEL CAPITAL HUMANO DOCENTE.

Tesis Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

Capítulo I: CONTEXTO DEL TRABAJO

I. CONTEXTO DEL TRABAJO:

Nuestra juventud adora el lujo y su ego, está mal educada, niegan la autoridad y no tienen el más mínimo respeto por alguien maduro. Nuestros jóvenes de hoy son verdaderos tiranos. Los consejos de sus padres les parecen sencillamente erróneos". (Sócrates, 470 – 399 a.C.)

1.1. Elementos sociales que intervienen:

Los valores, las creencias, la moda, los estilos de vida y de relaciones, etc., influyen en nuestra sociedad y, por lo tanto, en las personas. Dentro de las principales variables sociales podemos destacar:

1.1.1. El nuevo ámbito socio-cultural.

No hay duda de que el mundo ha ido avanzando y cambiando en estos dos últimas décadas, hacia logros y estándares cada vez más importantes para la libertad y los derechos ciudadanos, pero, como apunta Romero (1998), también ha tenido que ir soportando la realidad sistemática y repetitiva de hechos dramáticos como las guerras, los fundamentalismos, los desastres ecológicos, la radicalización extrema o el debilitamiento de las ideologías, la victoria de la tecnología capitalista, las desigualdades económicas cada vez más drásticas entre Norte y Sur, entre ricos y pobres, las hambrunas, la violencia, el terrorismo, el racismo, la xenofobia... Estos problemas, que se han asentado en la cultura de la modernidad y se siguen produciendo en la posmodernidad, y para los que no se han encontrado respuestas satisfactorias desde esta visión de la cultura, han ido abriendo paso a la búsqueda de alternativas, con un discurso nada claro, discontinuo de los poderes políticos y con la diversidad y la incertidumbre como señas de identidad. Este «cambio de miradas» ha estado marcado tanto desde el cuestionamiento de los planteamientos de la modernidad por su pérdida de capacidad explicativa y de fuerza legitimadora, como por los atisbos de algunas características que nos sirven para constatar que esta época es de cambios bruscos y mutaciones vertiginosas.

Inmersos como estamos, actualmente, en profundas transformaciones del mundo en que vivimos, que afectan a todas sus vertientes: desde las estructuras políticas y económicas, hasta las referidas a las dimensiones ecológica, social y cultural y educativa, no deja de ser oportuno, e incluso necesario, poder abordar el papel que cumple y debe cumplir la juventud en el contexto de nuestra sociedad.

La Educación, como la sociedad y la cultura actual, ha entrado en un ámbito que se distingue por su complejidad, lo cual significa que hay muchos aspectos que considerar al pronunciar esa palabra: educar, educación. Eso sí, sigue siendo un ámbito, es decir un lugar en el que las personas pueden conseguir su realización, gracias a su propia vivencia y al acompañamiento de los educadores que se hacen mediadores entre el universo cultural y los alumnos, para ayudarles a localizar los puntos cardinales que orienten sus vidas hacia un significado lo más pleno que se pueda conseguir.

En ese ámbito, lo primero que nos encontramos es la realidad que cada día viene a las aulas: niños/as y jóvenes con gran diversidad de disposiciones y actitudes, y el contraste con lo que en otro tiempo podíamos entender por esos dos términos: niñez y juventud. Cuando los

comparamos con los jóvenes de otras épocas, olvidamos que la sociedad del pasado también era distinta. Antaño se pasaba de la infancia directamente al mundo del trabajo, y por tanto la adolescencia y la juventud son fenómenos relativamente recientes en el tiempo. Pero, desde que hay adolescentes y jóvenes, como categorías sociológicas, su paso por esas etapas se ve influenciado por la sociedad concreta en la que crecen. Una sociedad, que como en otros tiempos, tiene unos valores dominantes, unas formas familiares concretas, un tipo de relaciones y unas estructuras educativas, sociales, políticas y económicas.

Las generaciones que en estos momentos ejercemos de padres y/o profesores hemos querido dar lo mejor a los niños y a los jóvenes. Hemos soñado sueños para ellos, les hemos ofrecido lo mejor, desde los juguetes, la ropa, las diversiones, hasta las escuelas, colegios e institutos para educarlos. Les hemos evitado cualquier tipo de problemas, incluidas las inclemencias del tiempo, los hemos llevado al colegio en coche para que no pasaran frío o se mojasen bajo la lluvia. Les hemos privado de tener golpes con la bicicleta o los patines, y todo ello para que no pasaran por las dificultades por las que habíamos pasado nosotros.

Hemos puesto televisores y ordenadores en las habitaciones de los niños y los jóvenes. Los hemos dotados de teléfonos móviles para controlarlos y recogerlos en coche cuando ellos terminan el botellón del fin de semana. Les hemos llenado sus vidas de actividades programadas, matriculándolos en clases de inglés, informática, música,... Los hemos convertido en “niños – agenda”. Pero hemos ido perdiendo el verdadero sentido de educarlos, que no es otra cosa que quererlos, escucharlos, darles orientaciones, consejos y normas para vivir.

Teníamos buenas intenciones al hacer todo eso, pero nos hemos olvidado de darles una infancia como la que tuvimos nosotros, en la que pudieran inventar, correr riesgos y frustrarse, tuvimos tiempo para jugar y maravillarnos con todo lo que nos rodeaba. Sin mala intención les hemos privado de la creatividad, de la capacidad de ser intrépidos y osados, les hemos mermado y disminuido su capacidad para imaginar al ofrecerles horas de televisión, juguetes fabricados y juegos por ordenador.

Como dice el psiquiatra Cury (2007, p. 14): *“Hemos creado un mundo artificial para los niños y pagamos un precio carísimo. Hemos provocado serias consecuencias en el terreno de la emoción, en el anfiteatro de los pensamientos y en el territorio de la memoria”*.

Desde mi punto de vista, haciendo un recorrido muy sucinto y somero por las últimas décadas podemos ver qué papel social han jugado esos jóvenes en cada momento. Si nos remontamos a los años 60, en España supuso el momento del cambio producido por lo externo, las modas, la música. En la década de los 70 (que es mi generación adolescente) vivimos los cambios políticos que habíamos estado esperando con el fin del franquismo y la entrada de la democracia, también fue el momento en el que, alrededor de 1975, terminó el “baby boom”. Los años 80 fueron tiempos cargados de ecologismo, feminismo, la caída del muro de Berlín,..., lo que podríamos llamar las nuevas ideologías, y llegamos a los años 90 y qué les ha quedado a los jóvenes, nada, salvo el consumismo y el vacío existencial. En estos años, como señala Javier Elzo (2008) en su libro: “La voz de los adolescentes”, comenzó a descender el número de adolescentes, descendiendo la curva de natalidad hasta la entrada de los inmigrantes en el panorama español.

Desde la psicología y la sociología existen rasgos comunes de los jóvenes del mundo entero. El modelo económico liberal y consumista, de la globalización, de los cambios en la pareja y la familia, de las representaciones y expresiones de la sexualidad, del impacto de la música, de la televisión, del cine y de Internet influye y unifica considerablemente la mentalidad juvenil de casi todos los países del planeta, al menos de los países desarrollados y en vías de desarrollo.

Pero, también, creo que en la actual sociedad tan compleja, es común hablar de los jóvenes como de una realidad compleja y diferenciada, donde emerge con cada vez mayor claridad la radical individualidad de cada persona. Aun cuando existen rasgos comunes, ya no se habla de “universo”, sino de “pluriverso” juvenil, porque las características de determinados grupos de jóvenes no pueden convertirse en teorías generalizadas. Es preciso reconocer la existencia de una pluralidad de mundos juveniles y procurar delimitar las características que resaltan las diferencias entre ellos.

La preocupación por el futuro de nuestros alumnos (hijos e hijas) es algo cada vez más complejo que va emparejado, a menudo, con la sensación de que nos somos capaces de transmitir nuestros valores, aquellos que nos han servido de andamiaje en nuestras vidas. El bombardeo de estímulos que nos llegan a través de los medios de comunicación, la competitividad del mercado, el desmesurado consumo, que muchas veces no somos capaces de controlar y los nuevos modelos de vida, han provocado cambios en nuestras costumbres, traducido en un miedo a asumir responsabilidades y una pérdida creciente del sentido colectivo de la sociedad. Pero también es cierto que no todo han sido pérdidas y que quedan aún algunos reductos juveniles que viven nuevas expresiones de compromiso y solidaridad.

Hoy en día ya no podemos hablar de una sociedad y una cultura únicas, y mucho menos homogénea, vivimos momentos de eclecticismo social, un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Esta cultura social está compuesta de unos valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que mueven los intercambios de personas dentro de un mercado libre y con la presencia de los medios de comunicación de masas. Nos guste o no, vivimos en un mundo globalizado, que comparte no sólo la información, sino la mezcla de culturas, músicas, costumbres, comidas,...

Vivimos en un mundo global e interdependiente en el que tras la guerra fría, han cambiado, mutado los referentes ideológicos que daban significado a la sociedad en el terreno político, social y cultural, el esquema hasta ese momento era muy sencillo: comunismo frente a capitalismo. Hoy el significado y la explicación de nuestro planeta es mucho más complicado, porque se dan una mezcla de distintos factores extrapolíticos y, para nada, ideológicos, que hacen difícil una explicación simple de lo que acontece. Hoy el mundo se mueve en una mezcla de mercado libre y generación de capital, apoyados en una transmisión continua de información y comunicación. Un mundo que comparte y mueve sus tentáculos a través de las redes informáticas.

Pérez Gómez (1998) al hablar de “cultura social” plantea que es la ideología cotidiana que corresponde a condiciones económicas, políticas y sociales de la posmodernidad. Es evidente que los cambios estructurales de la economía y la política actuales, van cogidos de la mano y sufriendo las modificaciones en la estructura social, que en muchas ocasiones, vivimos aspectos contradictorios, ya que al lado de la movilidad social, la apertura, la complejidad, aparecen la desprotección, el anonimato, el vacío personal y la soledad.

Hemos acostumbrado a nuestros jóvenes a un estado de bienestar y a unos servicios públicos gratuitos, como la educación, la sanidad, el desempleo, las pensiones,... que asumen la atención de los ciudadanos y el satisfacer sus necesidades, así como la utilización de unas tecnologías que le facilitan la vida y el ocio. Todo esto hace que no sean conscientes de lo que cuestan las cosas, si en otras épocas poder tener la música deseada necesitaba de un ahorro para su adquisición, hoy sólo se necesita un clic de ratón para bajar esa música o película de internet.

En definitiva una “aldea global” llena de posibilidades macroeconómicas, interculturales y tremendamente tecnificada, que bien pensada y planificada podría solucionar muchos de los males que azotan este momento histórico.

1.1.2. Del número al sentido.

Un grave problema que viven algunos jóvenes en la actualidad es el vacío que conlleva su existencia y sus vidas. A pesar de que tienen toda la vida por delante y todo lo que quieren y desean, se les ve inconformes y desorientados, como que no saben a qué han venido a este mundo. La mayoría carece de ideales y no se han fijado metas que puedan cumplir. Terminan el bachillerato sin tener un mínimo atisbo de lo que quieren estudiar, a pesar de la orientación profesional y vocacional que procuramos dar en los centros. Muchos de ellos van a la escuela, al colegio o a la universidad, únicamente porque sus padres se lo han impuesto, pero no tienen en su espíritu el coraje y el impulso necesario para obtener los primeros lugares y llegar a lo más alto de la cima.

Como bien dice Elzo (2008), los adolescentes y jóvenes de hoy en día se autoproclaman libres, pero siguen atados con mucha dependencia de familia, del grupo de iguales, de la escuela o instituto, de las modas y los ídolos efímeros, enganchados a las tecnologías (Internet, Tuenti, Facebook, Messenger, WhatsApp, ...), no pueden vivir sin darse “toques” al móvil o mandarse mensajes de texto, se sienten obligados a divertirse en unos horarios incomprensibles para los adultos. Tienen una necesidad desmesurada de estar siempre ocupados, convocados, reunidos, en movimiento, sienten un miedo atroz a la soledad, al aburrimiento y al silencio.

Un ejemplo claro de lo anterior, y que seguramente pronto se trasladará a nuestra atmósfera social por el fenómeno de la globalización y la información en red, es el fenómeno que se está produciendo en Japón con cientos de miles de jóvenes, que viven inmersos en la más profunda tristeza y vacío existencial, absolutamente desconectados de otros seres humanos, y que sólo, a través de internet mantienen contactos con otros jóvenes. Estos jóvenes, que se hacen llamar “hikikomoris”, cuya traducción es literalmente “recogimiento” o “alejamiento”, se encierran durante meses o años, realizando, voluntariamente, un aislamiento social. De este tema Plaguiari (2009) tiene un artículo titulado: “Solas en la multitud”.

El Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar japonés cifra el número de estos jóvenes entre trescientos mil y un millón. Se trata de jóvenes de entre 14 y 35 años. Estas personas empiezan por desatender la escuela y sus estudios, se entristecen, hablan cada día menos y pierden a sus amigos. Ciertamente que pueden influir algunos elementos del entorno como el ostracismo, la no aceptación de los compañeros, la no aceptación personal o no encajar en las normas de su grupo social. Lo que dispara ese tipo de encierro es siempre un acontecimiento aparentemente banal, es la gota que hace que rebose el vaso. De esta forma se convierten en sombras de sí mismos, se transforman en seres apáticos, dependientes, en todo y para todo, de su propia familia.

Observo en los jóvenes con los que he venido trabajando y relacionándome en esta última década, cómo se está dando, de forma creciente, el individualismo y un repliegue, cada vez mayor, hacia lo privado, así como una exaltación de la propia subjetividad, ven la verdad propia como un absoluto, sin entender el punto de vista de los demás. Creo que esto puede llevarles a encerrarse sobre ellos mismos e impedirles dar el salto para llegar a ser unos adultos responsables. Ciertamente creo que la actual situación juvenil está, condicionada por la realidad socio-cultural y por un conjunto de limitaciones, de incertidumbres con respecto al futuro, de desconfianza en las instituciones y en la sociedad en general. Sin embargo, en lugar de provocar un deseo de cambio, una serie de protestas y reivindicaciones en campo social, les

está empujando, más bien, a buscar soluciones individuales, a replegarse sobre ellos mismos y a encontrar refugio en el “nido doméstico” que se caracteriza cada vez más por ser más tolerante, les da libertad de movimiento, una suficiente autonomía, una actitud de complicidad de los padres que no quieren perder a sus hijos.

El filósofo y teólogo Torralba (2013) en uno de sus últimos libros plantea que cuando la persona llega a la experiencia de la “nada”, se abandona, dimite de sus compromisos y deja de existir. Ni los fármacos, ni las sesiones clínicas o las distracciones son capaces de llenar el vacío del sinsentido. Es cierto que no podemos elegir existir, pero si podemos decidir cómo colmar de sentido nuestro tiempo.

El descubrimiento de estas actitudes ha motivado el surgimiento de afirmaciones como la de Pérez Cabrera (2000), que viene a decirnos que estamos ante una generación que se resiste a crecer; que se demora en los campos de la juventud, tal vez porque tiene miedo de entrar en la así llamada vida, y les gusta detenerse en un umbral que quizás nunca se abrirá a esa mis ma vida.

Todo esto se une a la incertidumbre acerca de la propia identidad: siempre preguntan cuál es su verdadero yo, pero no lo identifican con un determinado carácter, sino con un conjunto casi inagotable de posibilidades.

La pregunta que hoy muchos adultos nos hacemos es la siguiente: ¿Preparamos y educamos a los jóvenes para encarar las decepciones? Lo cierto es que mi experiencia me dice que no lo estamos haciendo, que sólo los hemos educado para el éxito. Entiendo que vivir sin problemas no es posible, y además, estoy convencido de que es necesario el sufrimiento, el esfuerzo, la renuncia, el fracaso para poder crecer y conquistar la sabiduría.

Los adultos esperábamos que en el siglo XXI los jóvenes fueran más solidarios, emprendedores y amaran el arte de pensar. Pero muchos viven alienados, no piensan en el futuro, sólo en lo inmediato, no tienen coraje ni proyectos de vida. Hemos creído que por dotarlos con el aprendizaje de idiomas, de proporcionarles las nuevas tecnologías y de ofrecerles más información serían una generación más autónoma, responsable y comprometida, pero estamos comprobando que muchos de ellos, no podemos generalizar, no han aprendido a hablar de sí mismos, tienen miedos y reparos a exponerse a los demás y viven encerrados en su propio mundo. Un mundo que les ofrece falsas libertades y los aliena continuamente con la propaganda y las modas.

Ante la constatación anterior me viene a la mente un cuento de Mercè Conangla (2008), sobre ecología emocional que nos habla de la sabiduría indígena y titulado: “Alimentar al lobo bueno”, que me sirve para explicar qué sienten los jóvenes en su interior, las dicotomías en las que se mueven en el plano existencial y cómo deberían actuar para salir airoso de esa situación para encarar el futuro con garantías de éxito, siendo más autónomos, responsables y comprometidos. El cuento es el siguiente:

“Un viejo cacique de una tribu estaba teniendo una charla con sus nietos acerca de la vida. Él les dijo: ¡Una gran pelea está ocurriendo dentro de mí!... ¡es entre dos lobos!. Uno de los lobos es maldad, temor, ira, envidia, dolor, rencor avaricia, arrogancia, culpa, resentimiento, inferioridad, mentiras, orgullo, egolatría, competencia, superioridad. El otro es Bondad, Alegría, Paz, Amor, Esperanza, Serenidad, Humildad, Dulzura, Generosidad, Benevolencia, Amistad, Empatía, Verdad, Compasión y Fe. Esta misma pelea está ocurriendo dentro de ustedes y dentro de todos los seres de la tierra. Lo pensaron por un minuto y uno de los niños le preguntó a su abuelo:

*"¿Y cuál de los lobos crees que ganará?" El viejo cacique respondió, simplemente...
"El que tú alimentes."*

También observo a un gran número de adolescentes que pierden el tiempo. Durante el día, su mente está concentrada en cosas intrascendentes. Abundan las jovencitas de doce o trece años que "por amor" están dispuestas a entregarse a su compañero de barrio. Seres humanos descontrolados, que al ver el más mínimo detalle que no les sale bien o no ven satisfechos sus deseos, intentan privarse de la vida y arremeter contra las propiedades ajenas o el mobiliario urbano. Parece que su única diversión es emborracharse en el botellón, bajo el precepto que ir de bares es caro y que así se relacionan con más gente. Pero lo cierto es que esta práctica, comúnmente extendida por toda la geografía española, sirve para constatar la poca sensibilidad que tienen hacia el medio ambiente, pues aunque los respectivos ayuntamientos coloquen papeleras, lo dejan todo sucio.

Por tanto es urgente activar el compromiso personal y social, y la necesidad de que padres, educadores e instituciones refuercen sus valores éticos y de compromiso social, para sensibilizarlos sobre la importancia de su papel y superar los escrúpulos de muchos jóvenes que consideran que respetar las normas de convivencia y ejercer un papel activo en la sociedad no está de moda. Hay que propiciar las iniciativas existentes en los jóvenes y que a menudo no se le da la importancia que tienen, para que éstas puedan tener un efecto multiplicador. Considero que no sólo es necesario saber qué hay que hacer, y que es necesario pasar a la acción para que nuestras aptitudes y actuaciones reviertan en una mejora de la colectividad social.

Considero imprescindible tener referentes éticos y morales que presentar a nuestros jóvenes, y desde ese presupuesto, los fundamentos que establecen los derechos humanos son fundamentales, al igual que para ellos también sigue siendo una referencia a la hora de dirigir las conductas de forma saludable el concurso de las religiones, siempre que no lo hagan desde posturas radicales y excluyentes de otras posturas religiosas. Es necesario que ayudamos a los jóvenes a abrirse al sentido de lo trascendente. Todos estamos contemplando, con una mezcla de sobrecogimiento y miedo, las posibilidades que nos abre la ciencia actual y esto hace que los jóvenes necesiten referencias éticas.

Creo que los jóvenes tienen mucho que decir y que aportar desde sus nuevos planteamientos éticos y axiológicos, desde su manera de entender las relaciones personales y la convivencia. Habrá que activarles su responsabilidad, su compromiso, el esfuerzo y el civismo, así como prevenir en ellos los posibles atisbos de exclusión y riesgo.

Los adultos (educadores, padres, políticos y demás agentes sociales), debemos informarnos y conocer de cerca de la juventud, y vislumbrar el papel que deben asumir en la sociedad actual y futura, desde la certeza de que cada generación tiene que encontrar su propia manera o forma de crecer y gestionar su relación con el entorno.

Debemos empeñarnos, escuela y familia, en la transmisión de valores desde el entendimiento y la tolerancia, acercarnos a los jóvenes y entenderlos en su medio real, teniendo en cuenta que ellos no son ajenos a las dificultades que presenta hoy el fenómeno de la familia, o los cambios vertiginosos que se producen hoy en la sociedad y que conllevan una adecuación y una readaptación continua de conocimientos, formas de hacer y actuar y actitudes.

Los valores que necesitan nuestros jóvenes, no son otros que aquellos que den sentido a sus vidas y tengan como función esencial que los futuros ciudadanos interioricen, asimilen, la cultura en la viven, en un sentido amplio, compartiendo las producciones e innovaciones artísticas, científicas, técnicas, sociales y relacionales, propias de su cultura, y comprendiendo

el sentido histórico que ellas tienen, pero, al mismo tiempo, desarrollando las capacidades necesarias para acceder a esos resultados o procesos culturales, disfrutar plenamente de ellos y, en la medida de sus posibilidades, transformarlos y mejorarlos. El cambio social, y especialmente el cambio en la producción y distribución del conocimiento que es posible a través de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento hacen necesario que repensemos la función social de la educación y de lo que con ella queremos transmitir.

1.1.3. Hijos de la sociedad.

1. En una sociedad que, por diversas razones, cultiva la duda y el cinismo, el miedo y la impotencia, la inmadurez y el infantilismo, los jóvenes tienden a asirse a modalidades de gratificaciones primarias y tienen dificultad en madurar, entendiendo por madurez la personalidad que ha completado la organización de las funciones básicas de la vida psíquica y que por lo tanto es capaz de diferenciar la propia vida interior del mundo externo. Muchos jóvenes, que aún permanecen en una psicología del eclecticismo, tienen dificultad en realizar esta diferenciación; aquello que sienten e imaginan, a menudo es sustituido por los hechos y la realidad del mundo externo. Este fenómeno es ampliado y alimentado por la psicología mediática, que debilita hoy los ánimos y el universo virtual, creado por videojuegos y el Internet. Todo esto los predispone a vivir en lo imaginario y en un mundo virtual, sin contacto con la realidad la que no han aprendido a conocer y que los engaña y deprime.
2. Ahora la adolescencia se alarga más tiempo que en otras épocas, ya que en el pasado el niño se incorporaba al mundo adulto cuando se sumaba a las labores agrícolas y pasaba a formar parte del mundo laboral; en poco tiempo se comprometía, formaba su propia familia y adquiría responsabilidades. Hoy el tiempo prolongado de formación y el retardo en el acceso al mundo del trabajo hacen que esa adolescencia y juventud se prolonguen en el tiempo.
3. Lo anterior les lleva a una dependencia de lo efímero, las modas, internet y hasta la propia familia, de la que no se emancipan hasta bien entrados en la vida adulta. El mundo virtual que les rodea con los videojuegos, internet, los chats y los teléfonos móviles, les hace vivir una realidad imaginaria, virtual e irreal que es inmediata en el tiempo y el espacio, por tanto no queda lugar para el esfuerzo, la paciencia, la responsabilidad ante el estudio. Se acercan a la vida desde un sentido lúdico y sin responsabilidad, con la necesidad de ir de juerga todos los fines de semana, sin saber muy bien por qué; buscando así ambientes que les llenen y sensaciones nuevas que les den constatación de sus propias existencias. Ni que decir tiene que somos unos de los países con mayor índice de consumo de drogas de Europa. Cada día 29.000 jóvenes españoles, de entre 14 y 18 años, fuman porros y casi 6.000 consumen cocaína, datos ofrecidos por la nueva campaña contra la drogadicción en los jóvenes
4. Estas personalidades juveniles son el resultado de una educación, de una escolarización, y a veces de una catequesis que no forman suficientemente la inteligencia. Han sido acostumbrados a vivir constantemente a nivel afectivo y sensorial, en detrimento de la razón en cuanto a conocimiento, memoria y reflexión. Se mantienen cerca de todo tipo de sensaciones, como las que han probado a través de la droga. En vez de decir: "Pienso, luego existo", afirman con su comportamiento: "pruebo las sensaciones, luego estoy calmado".

Como dicen Mañú y Gayarrola (2011) en su libro “Docentes competentes, por una educación de calidad”, hay quién piensa, equivocadamente, que el modo de ser de los jóvenes del siglo XXI difiere esencialmente de los de otras épocas. Ciertamente que las circunstancias culturales sociales, el contexto globalizado y el tipo de relaciones interactivas son distintos pero en esencia la juventud no ha cambiado como nos hacen ver dichos autores al hacer referencia a *La Retórica* de Aristóteles en el capítulo 12 del libro II.

Los jóvenes de hoy son como las generaciones anteriores capaces de ser generosos, solidarios y comprometidos con causas que los movilizan, pero tienen menos referencias sociales y de sentido de pertenencia que sus predecesores. Son individualistas, quieren hacer su propia elección sin tener en cuenta el conjunto de los valores, de las ideas o de las leyes comunes. Toman sus puntos de referencia de donde sea para después experimentarlos en su modo de vivir. Tienden con facilidad al igualitarismo y a la tolerancia, embebidos de la moda y de los mensajes impuestos por los modos mediáticos, que de hecho les sirve de norma en la cual se basan. Corren el peligro de caer en el conformismo de las modas, como las esponjas que se dejan impregnar, en vez de construir su libertad partiendo de las razones para vivir y amar, hecho que explica su fragilidad afectiva y la duda sobre ellos mismos en la que se debaten.

Viven en su mundo de signos o iconos que los identifican y los hace pertenecientes a una forma de ser y de pensar. Esos símbolos o iconos son los móviles y los ordenadores personales, los “Ipad”, determinadas marcas de ropa y estilos de vestir, un tipo de música y las manifestaciones masivas de determinados cantantes o grupos. Lejos han quedado los grandes relatos de tiempos pasados, las ideologías y las utopías de otras generaciones, para los jóvenes actuales lo que cuenta es el presente, el “aquí y ahora”.

Viven seducidos por la propaganda que los bombardea y les inunda todas las facetas de su existencia, son consumidores incontrolados de todo ese material publicitario de modas, ideas, músicas,..., que los empuja a experimentarlo todo sin responsabilidad y sin límites cayendo, en muchos casos, en la frustración y el aburrimiento. Intentan la independencia y la autonomía de sus padres, pero sin perder las ventajas de la vida familiar: comida, cama, ropa, caprichos y dinero. No son raros ni extraños los numerosos casos, hoy día, de la tiranía con la que muchos hijos someten a sus padres.

En la sociedad actual el joven debe arreglárselas, ante sus propias opciones de vida, según el lema del “hazlo por ti solo”, sin contar con el papel mediador y de guía de los adultos. No son pocos los adultos que, de hecho, han llegado a la convicción de tener que entregar a los jóvenes una sociedad que comparta la misma ética, que proponga ideales y valores comunes, sin dejar que cada uno escoja como mejor le parezca.

Hay que tener en cuenta otro aspecto, partiendo ahora de las nuevas tendencias sociales, culturales y económicas. La generación de la electrónica (la Generación Net), vive una dimensión temporal, espacial y relacional que la coloca en un proceso de globalización. El universo juvenil o pluriverso, tiene su espacio natural en la aldea global. Aunque vivan en contextos muy distantes geográficamente, las afinidades se multiplican. Las manifestaciones y los nuevos lugares de encuentro tienen rasgos supranacionales. Esto lo podemos observar fácilmente en la música, la moda, el deporte, las fiestas y las nuevas formas de agregación y voluntariado. Las megafiestas juveniles dan muestra de una vida que no se rinde, que busca referencias, que sabe congregarse alrededor de algo o de alguien. La protesta contra la globalización deja entrever la conciencia de los riesgos a los que se expone el mundo globalizado.

Se trata de captar los pequeños signos, tanto positivos como negativos, que están presentes en los nuevos areópagos juveniles; de prestar más atención a los motivos de su protesta para salvaguardar los derechos humanos tanto de los individuos como de los pueblos, para ayudarles a ser protagonistas en la realización de una convivencia humana más justa.

Como plantea “Noticiasdot.com: El diario de la generación digital” (15/10/2007), esta “Generación Net” o “Generación Einstein” tiene, respecto a cualquier otra generación de la historia, unas consecuencias importantes y que son las siguientes:

1. **Cuestionamiento de la autoridad.** El acceso a múltiples fuentes de información ha desautorizado ante ellos a los tradicionales monopolios del conocimiento sustentados por los medios de comunicación y las autoridades en general. Para la Generación Einstein son únicamente una fuente más de información entre muchas otras. No aceptan imposiciones, sólo respetan las pruebas.
2. **Prácticos y críticos.** Conscientes de que hay más información de la que pueden asimilar, la discriminan con rapidez prestando atención a la que consideran relevante. Son funcionales y muy críticos. Además, la palabra pierde predicamento ante la imagen.
3. **Nuevas formas de socialización.** El ordenador ha dejado de ser una refinada máquina de escribir para convertirse en una herramienta de socialización: chats, mensajerías instantáneas, blogs, comunidades virtuales etc. Es decir, son tanto consumidores de información como emisores y fuentes de información en la red.
4. **Consumidores influyentes.** En consecuencia, esta habilidad para manejar información y crearla, les confiere un poder inusual y único como consumidores: pueden castigar a las empresas en sus weblogs, hacer caer en picado o hacer popular una marca a través de sus redes sociales digitales.

La vida afectiva de muchos jóvenes de hoy está marcada por las dudas de su propia identidad, del sexo y de la familia. Experimentan confusión sobre sus sentimientos y se dan casos en los que no saben distinguir entre una atracción amistosa y una tendencia homosexual. Muchos jóvenes conservan en su corazón una gran cantidad de resentimientos: contra las autoridades, contra los maestros y profesores, contra los padres, contra el mundo en general, pero el más importante de todos, es el resentimiento que sienten contra ellos mismos.

En el plano familiar no es mejor la situación. Citando nuevamente a Cury (2007, pp. 14 - 15): *"Padres e hijos viven distantes, rara vez lloran juntos, y comentan sus sueños, dolores, alegrías y frustraciones"*

No son pocos los casos en los que los hijos son los que mantienen un pulso con los padres. Hoy se habla del "síndrome de alienación parental", este síndrome de la alienación parental (SAP) fue diagnosticado por primera vez por el psiquiatra norteamericano Gardner (1998), y los psicólogos y jueces españoles están empezando a observarlo en algunos niños tras la separación de sus padres. Se puede definir como "un trastorno que se produce cuando un padre transforma la conciencia de sus hijos, mediante distintas estrategias, con objeto de impedir, obstaculizar o destruir sus vínculos con el otro progenitor", según explica el psicólogo Aguilar (2004), autor del primer libro publicado en España sobre este problema (*El síndrome de alienación parental*, editorial Almazara).

Algunos jóvenes condicionados por la separación y el divorcio de sus padres, y que en lo profundo de sus vidas han dejado impresas la desilusión y la falta de confianza en los otros y a veces en el futuro. Los jóvenes actuales reivindican la autonomía, pero no saben separarse de los objetos y relaciones de la infancia. El problema es trasladado a las personas, de las cuales se separan cuando apenas surge un problema. Paradójicamente, los jóvenes manifiestan también miedo de ser rechazados, unido a la necesidad de ser tranquilizados por la imagen que les es remitida por los demás. Esta actitud es el resultado del tipo de vida familiar fragmentada que se está difundiendo en nuestra sociedad occidental.

Los episodios de violencia familiar de hijos a padres, con agresiones, amenazas y maltratos psíquicos, ha aumentado en el Estado español entre un 18% y un 23%, eran los datos

aportados en las jornadas de Coordinación de Defensores del Pueblo Autonómicos con el Defensor del Pueblo de España en León (Hostal de San Marcos) el 16 de octubre del año 2006. Se les ha bautizado como "hijos tiranos", "emperadores", chavales criados en ausencia total de límites que acaban instaurando su particular despotismo en casa. Para los padres, sus víctimas, el día a día es un calvario. Campan a sus anchas, rechazan las normas familiares y sociales, son violentos. Las agresiones físicas y psíquicas dirigidas hacia sus progenitores son un peldaño más en una irrefrenable escalada violenta que hace irrespirable el ambiente familiar.

Creemos que la dificultad para asumir responsabilidades es bastante común hoy en día en los jóvenes, sin embargo, varía según las condiciones de vida y las relaciones familiares. Muchos estudios coinciden en que los procesos que llevan a la formación de la identidad pueden ser favorecidos por un ambiente de vida que les empuje hacia una mayor corresponsabilidad familiar y también cuando las relaciones entre padres e hijos no se caracterizan por demasiada camaradería y falsa amistad. El que se estropeen las relaciones padres – hijos puede debilitar la intención educadora que se tenga sobre los hijos, así como el exceso de tolerancia puede reducir la iniciativa y la audacia. Esto significa que en el proceso de crecimiento se deben ofrecer puntos firmes que sean eficaces para orientar a los adolescentes. Hoy parece que da miedo a los padres y maestros dirigir y orientar a los hijos, decirles lo que está mal o no se puede hacer. La manera de vivir el tiempo libre es, también, un signo que revela el modo de pensar y organizar la vida y, según las diferentes concepciones, es un lugar donde se pueden consolidar opciones y elecciones de vida.

Una de las funciones que los adultos (padres y profesores), tenemos como “guías” (de los hijos y alumnos) es establecer límites. Límites claros, precisos y coherentes. Normas de comportamiento sencillas, justas y que deben respetarse siempre y en todo lugar, independientemente de nuestro estado de ánimo. El tomar conciencia de los límites es de suma importancia para que los niños y los jóvenes aprendan a discernir entre las conductas apropiadas y las que no lo son, cuestión fundamental para vivir en sociedad. Es importante que los niños sepan cuáles son estas normas y que sean asumidas sin discrepancias por todos los miembros de la familia porque así las interpretarán como una señal de respeto y afecto y, por otra parte, les darán seguridad.

Cada vez hay más padres que son conscientes de que el futuro de sus hijos está en una educación de calidad y en centros educativos que se ajusten a la escala de valores y prioridades de la familia para procurar a sus hijos una educación integral.

Me atrevo a decir que la gran mayoría de los educadores creemos que las grandes diferencias y pobreza que se muestran en el tercer y cuarto mundo se podrán paliar con la educación para todos. La educación básica para todos es decisiva e imprescindible para poner los cimientos de la educación posterior y el desarrollo de los pueblos.

Por tanto, educar a un niño o a un joven significa dirigirlo, ser su “guía” en el viaje que hacemos juntos, darle seguridad y confianza, pero también proporcionarle elementos para que después pueda seguir su viaje solo proporcionándole la necesaria autoestima, para que esta lleve al alumno de la heteronomía a la autonomía.

La autoestima es un elemento fundamental para la felicidad actual y futura de los niños y los jóvenes, para que puedan actuar con libertad, asumir responsabilidades, integrarse socialmente y alcanzar sus propias metas, aceptando éxitos y fracasos.

Los niños y los jóvenes crecerán en la autoestima, la autonomía, la responsabilidad, y la creatividad si los adultos nos tomamos el trabajo de acompañarlos en el camino de la vida,

ayudándolos, estimulándolos, motivándolos, apoyándolos, haciéndolos, en definitiva, que ellos descubran sus posibilidades personales y su lugar en la sociedad.

A modo de resumen de este apartado apunto las ideas que esbozan Elzo, Feixa y Giménez-Salinas (2006, p. 34): *“Nuestras energías como adultos deben ir encaminadas en una educación y una formación de por vida pensada y puesta en práctica para que nuestros niños y jóvenes sean psicológicamente equilibrados, social y culturalmente integrados e insertados, éticamente responsables, con capacidad de construir su propio futuro, dueños de sus vidas, actores y no meros espectadores, agentes activos y constructores de su destino. Jóvenes críticamente autónomos y que sepan avanzar hacia un mundo más armonioso y justo del que estamos dejando”*. Por tanto deben adquirir un sentido pleno de constructores sociales, comprometidos con las realidades de su tiempo para poder transformarlas.

1.1.4. Novedad política, cultural, económica y social-relacional.

En lo **político** asistimos al fin de las ideologías, el agotamiento y el cansancio, incluso la muerte, de los grandes sistemas ideológicos. La aparición de ideologías con estilos y planteamientos diferentes se están instalando como son: el feminismo, el pacifismo, el ecologismo y el movimiento obrero y estudiantil, que son las más pujantes. Estas ideologías se caracterizan por no estar dentro de los parlamentos, y ni siquiera están constituidas en partidos políticos, son las ideologías alternativas. Sin embargo, todas ellas tienen una gran fuerza dentro de la sociedad, tienen gran capacidad de convocatoria, crean opinión y promueven posturas positivas en su favor a base de SMS, correos electrónicos y plataformas virtuales.

También se están produciendo fenómenos nacionalistas, tema este que se creía superado a finales del siglo XIX y que está emergiendo con fuerza en Europa central y en la antigua Unión Soviética. Conflictos armados en muchos países del planeta, muchos de ellos disfrazados bajo el manto de la religión, pero que no dejan de ser conflictos económicos. Falta de seguridad a causa del terrorismo de origen islámico, que ha demostrado una gran capacidad de destrucción en cualquier lugar del mundo capitalista y con todo ello la reivindicación de un fundamentalismo religioso.

A nivel **cultural**, la interconexión en red trae de la mano el fenómeno de la globalización o de la “aldea global”. La globalización no es algo que únicamente tiene efectos sobre las economías, los tiene también sobre las culturas. Por esto, las tensiones interculturales tienen lugar con independencia de las distancias geográficas que separan a los pueblos. Antes, las tensiones aparecían sobre todo en las regiones limítrofes. Ahora se manifiestan con independencia de la distancia física. Las culturas aun separadas por centenares o miles de kilómetros entran en fricción de tal manera que los brotes de violencia se pueden desencadenar en cualquier momento y en cualquier lugar del planeta. (El fanático musulmán que aparece en las noticias por cometer un atentado, hace que mi percepción de los inmigrantes que me rodean cambie mi opinión sobre ellos, se instale el miedo, la xenofobia, el resentimiento, etc.)

La cultura empieza a entenderse como inversión. Inversión para mejorar la calidad de vida de la comunidad al promover encuentros, favorecer la integración, la gratificación a través del arte y actividades creativas. Y quien vive mejor se enferma menos y produce más. Cultura es desarrollo porque es generadora de recursos y fuente de trabajo a través de las industrias culturales, los espectáculos y la formación. También genera gran cantidad de posibilidades económicas conexas: desde el “merchandising” hasta las casas de comidas en torno de teatros y cines. El bienestar, el consumo, la satisfacción, el disfrute inmediato. Cosas tan

fundamentales como la ética, los valores, el sentido de la vida, la cultura y hasta el amor, todo eso se instrumentaliza en función del logro de la satisfacción y el disfrute.

Vivimos una cultura de lo llamativo, de lo espectacular, de lo que impacta, una cultura en definitiva de masas, que busca índices de audiencia, que repara en la cantidad en detrimento de la cualidad. Esta cultura en la que estamos ubicados genera unas carencias extraordinarias al ser humano. Promueve una sensación de desasimiento, de falta de asiento, de falta de lugar donde ubicarnos. El ser humano está rodeado de cosas, pero vive una situación de desprotección total.

Esta cultura del vacío, de la frivolidad, de la apariencia y de la exterioridad no le satisface en realidad al ser humano. La insatisfacción es muy general, tal como se puede observar en el aumento de depresiones y suicidios, en la proliferación de desencuentros y conflictos en el entorno familiar. Hay un abandono de creencias, pues no se encuentra la satisfacción que en ellas se busca. Hay también huida de la realidad, reclusión en el individualismo. Ante esa situación decadente, la gente busca la manera de compensarlo...

Se está dando un eclecticismo en los fenómenos artísticos y culturales. No hay estilos definidos y puros. Hay mezclas en la música, en la pintura, en la fotografía, en la arquitectura...

En lo **económico**, los mercados financieros son independientes globalmente, lo que no es un asunto menor tratándose de una economía capitalista. El capital se mueve y gestiona las 24 horas del día y de la noche en mercados financieros integrados globalmente que funcionan en tiempo real por primera vez en la historia. En los circuitos económicos de todo el mundo tienen lugar en segundos transacciones por valor de miles de millones de dólares. El dinero se mueve electrónicamente por la red. Nuevos sistemas informáticos y tecnológicos permiten enviar y reenviar capitales entre economías en espacios breves de tiempo y esto hace que el capital, y por tanto los ahorros y las inversiones, están conectados a nivel mundial.

Se define, por tanto la economía global como una economía cuyos componentes nucleares tienen la capacidad institucional, organizativa y tecnológica de funcionar como una unidad en tiempo real, o en un tiempo establecido, a escala planetaria. (Castell, 2005).

Hasta ahora las economías nacionales estaban vinculadas unas a otras mediante el comercio internacional. Pero con el fenómeno de la globalización se está produciendo una integración financiera y la internalización de la producción y la inversión exterior directa. Hoy una empresa en nuestro país seguramente no es española, ya que su capital y sus accionistas serán extranjeros.

Reforzando lo anterior, en la esfera económica aparecen importantes transformaciones en desarrollo en la estructura y organización de la producción y del comercio, así como en la división internacional del trabajo.

Especial importancia en esta reestructuración tiene el creciente protagonismo en la producción y el comercio de grandes empresas o conglomerados transnacionales, que operan en redes y funcionan como sistemas de producción integrados, segmentando la producción en distintas etapas y separando geográficamente sus fases en distintos sitios. Estas concentran el mayor volumen de producción y comercio de bienes y servicios, así como los mayores avances en el campo del desarrollo tecnológico a nivel mundial. Es el caso del "Modelo Finlandés" ampliamente estudiado por Castell y Himanen (2002).

Los mercados financieros constituyen el núcleo de la economía informacional, la cotización bursátil o valor de mercado de las empresas, reduciéndose todo al comercio electrónico en internet. Los valores bursátiles son la suma de las informaciones.

En el plano **social**, la globalización y la utilización de los medios de comunicación de masas como: prensa, TV, radio, internet, espacios virtuales, está produciendo un mercado económico más dinámico y más libre para llegar a donde se proponga, pero al mismo tiempo, esto está creando grandes desigualdades sociales a nivel planetario.

En lo que respecta al ámbito social estamos viviendo, cada vez con más fuerza, el etnocentrismo, el relativismo y la universalidad. Pérez Gómez expresa en su libro que uno de los aspectos que con más intensidad refleja la crisis actual a niveles culturales y sociales, es la tensión que se está produciendo entre relativismo y universalidad, matizado por el renacer de las tendencias etnocéntricas. En esta lucha concursan el individuo (persona-ciudadano), la cultura autóctona y la aspiración hacia una comunidad universal.

Esta lucha que comenzó a finales del siglo XX, sigue vigente cada vez con más fuerza en siglo XXI. Frente a la defensa de lo propio como algo universal y excluyente de lo ajeno, aparece el relativismo posmoderno abarcando todos los ámbitos de la construcción cultural: conocimientos, representaciones, creaciones artísticas, normas, comportamientos, valores, el lenguaje pues este determina el pensamiento de los individuos y de la colectividad, y por tanto condiciona su comunicación, sus percepciones de la realidad, sus esquemas de pensamiento y sus estrategias de actuación. Esto hace que se pierda el sentido histórico y se desemboque en un eclecticismo, mezcla de hedonismo y funcionalismo, llegando a la expresión del “todo vale”. Ante lo anterior se superpone la tendencia de nuestra cultura pública actual de la creación de una identidad universal que está animada por la globalización de la información que requiere la intercomunicación. Por tanto es inevitable un proceso de construcción compartida, de acuerdos, de intercambios de pareceres e intereses y de valores comunes para la supervivencia de la especie humana, sin olvidar que esa construcción compartida universal, planetaria, se cimenta sobre las elaboraciones singulares de individuos y grupos que se caracterizan por su diversidad, autonomía y divergencia.

Socialmente asistimos a una pluralidad y aun caos en el terreno de lo ético. Es cierto que existen, hoy día, múltiples formas de entender la realidad, de valorarla y de interpretar las normas. La raíz de esta constatación social se encuentra en los valores, en los criterios utilizados para legitimar el pensamiento y la acción. Si hemos llegado socialmente al “todo vale”, es necesario replantear la ética que está promoviendo comportamientos fanáticos en lo social-político, en lo religioso y hasta en lo deportivo. Cada vez existe más impunidad para el sensacionalismo, la mentira, la demagogia y la corrupción.

Hoy se ha instalado “la cultura social” que intenta ser una cultura única, homogénea, integrada y sin fisuras ni contradicciones. Ciertamente nos estamos moviendo en un contexto internacional de intercambios e interdependencias de valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos sociales. Asistimos a una economía de libre mercado, donde priman más los servicios que la producción de los bienes. Una red de intercambios planetarios flexibles y desregularizados en todos los niveles, que están desembocando en un deterioro del estado del bienestar, con altas tasas de paro, y un aumento de la desprotección social. Al mismo tiempo se están produciendo grandes desigualdades sociales.

Otro fenómeno social emergente son las “**megalópolis**”. “El mundo actual es urbano”. Hemos pasado del 2’5% (finales del s. XIX) al 45% (finales del s. XX), de población en las ciudades, y por tanto el mundo se está convirtiendo en una realidad urbana.

El artículo sobre “las megalópolis que devoran al hombre”, de la Bienal de Arquitectura de Venecia (2006), destaca que en 2050 el 75% de la población mundial vivirá en macrociudades. El artículo plantea que: “son las megalópolis del siglo XXI las que están devorando a sus habitantes. La inseguridad, la ausencia de servicios, el consumo desmedido sin recursos con los que afrontarlo son algunos de los temas que se apuntan de cara a un futuro inmediato”.

El objetivo de la “megalópolis” es mejorar la vida de sus habitantes, pero a costa de la uniformidad de sus vidas y el enterramiento de la cultura de los pueblos y las minorías. La “gran ciudad” contribuye a elevar el nivel cultural, científico, informativo,..., pero los valores tradicionales quedan relegados sin alternativas humanizadoras.

La “gran ciudad” provoca patologías como la vida consumista, privilegios para los ricos y los que no tienen poder adquisitivo generan robo, violencia,..., y miles de estrategias de supervivencia. Aparecen los jóvenes marginados, desesperados y desencantados que buscan refugio en las modas, ídolos mediáticos, ansia de diversión, (hay que probarlo todo). Modelos confusos y efímeros para los jóvenes.

Otro fenómeno emergente socialmente es la aparición de **nuevos fenómenos asociativos**: voluntariado, ONGs, tribus urbanas, bandas, pandillas, grupos más o menos radicales,... Sobre todo el tema de las bandas y pandillas se está desarrollando en las grandes ciudades y estos grupos se están asociando y desarrollando entre inmigrantes asiáticos o latinoamericanos, como es el caso de los “Latin Kings” o los “Ñetas”.

Especial mención tiene para mí el fenómeno de las tribus urbanas, por el auge que comienzan a tener en nuestro país, una realidad importada de otros países a través de la inmigración, que se manifiestan a través de movimientos y expresiones juveniles que adquieren distintos sentidos y significados, con el fin de enfrentar y trascender lo establecido y ser parte de un grupo, son parte de esas contraculturas.

La etiqueta de “tribus urbanas” despierta en la población, la idea de violencia. Pero creo que hay que plantearse hasta qué punto esta reacción es lógica, o es la expresión de un miedo irracional, basado en el desconocimiento de estos grupos, ya que no todas las tribus urbanas se configuran bajo el manto de los comportamientos violentos o de vandalismo sobre el mobiliario público.

Según datos de la policía, casi el 70% de las denuncias por agresiones que se ponen en nuestro país es atribuible a las tribus urbanas. Las peleas y los altercados entre grupos de jóvenes los fines de semana ya se han convertido en algo habitual. Skins o cabezas rapadas, bakaladeros..., su sola mención pone los pelos de punta. Y no es para menos. Una simple mirada, un gesto que no les agrada, ser negro, árabe o tener el pelo rojo puede ser motivo suficiente para que te propinen una paliza o para ser objeto de insultos o humillaciones de todo tipo. Le puede pasar a cualquiera. En nuestros días, la expresión “tribus urbanas” va asociada a conflictividad. De entre todas, las más agresivas son los skins, que se distribuyen en tres grupos: los nazis (generalmente unidos a organizaciones de extrema derecha), los racistas y un tercer conjunto de tendencia izquierdista o libertaria.

Sin embargo, el aluvión de agresiones por parte de grupos radicales, como el caso de la Kale Borroka (violencia callejera), ha logrado etiquetar a todas las tribus urbanas bajo el rótulo de “violentas”. Pero existen muchas matizaciones a esta afirmación. En primer lugar, cada tribu se rige por unos ideales diferentes. Es cierto que pueden surgir puntos en común entre los heavies, punkies o skins, pero afortunadamente son más las características que los convierten en agrupaciones singulares, como la manera de vestir, sus gustos musicales o lo que beben.

Si algo ha caracterizado a los jóvenes desde siempre es su tendencia a agruparse según sus aficiones, gustos, ídolos, ideas... Ello tiene su parte positiva: la existencia de tribus urbanas como signo de diversidad y pluralidad en una sociedad plural, abierta y tolerante., y eso es precisamente lo que radica en la esencia de casi todas las tribus urbanas.

Pero no hay que engañarse: todos los aspectos positivos que implica el pertenecer a una tribu urbana han quedado ensombrecidos por actos irracionales que parecen haberse adueñado de muchos de estos grupos, especialmente los skins o los jóvenes radicales vascos, que han hecho de la violencia el fin de todos sus actos.

Por otro lado, asistimos a un fenómeno, que si bien siempre ha existido, se está dando con una fuerza y relevancia desmesurada. Me estoy refiriendo a la violencia escolar. En lo referente a **violencia** y agresiones que se destacan en las escuelas, colegios e institutos de enseñanzas medias lo que predomina es el “bullying”, que se traduce como maltrato o abuso entre iguales, donde unos alumnos agreden física y psicológicamente y de forma reiterada a otros, estableciéndose una relación de maltratadores y maltratados. El fenómeno “bullying” ha llegado a las aulas con una fuerza feroz, haciendo que sea este tema el que hoy preocupe más en los centros, sobretodo de secundaria, relegando el proceso de enseñanza – aprendizaje a un segundo plano. Hay alumnos que son maltratados de forma continuada, de los que se ríen continuamente, los dejan apartados y los ridiculizan e insultan, les dan cachetes o puñetazos, haciendo que sus vidas y la asistencia a los centros sea un auténtico infierno.

La violencia juvenil sigue siendo, mayoritariamente masculina, aunque se está produciendo un fenómeno creciente de violencia femenina entre adolescentes, que cuando se produce tiene tintes de extrema violencia.

En el tema de **los valores**, es evidente que en las últimas décadas tenemos la impresión de vivir una crisis interna y externa de la configuración de los valores que ha legitimado, al menos en plano teórico, la vida social y en especial en la vida de los jóvenes, que se muestran como una generación desprovista de valores, perdidos e indefensos.

Pérez Gómez (1998) al hablar de este tema se aventura a detectar una serie de posibles causas que son las siguientes:

- ***Eclecticismo acrítico y amoral.*** Que da primacía al pensamiento único, amorfo y débil. La globalización y la imposición universal de modelos estereotipados de vida, de pensamientos, sentimientos y formas de actuar, transmitidos incansablemente y de forma seductora por los medios de comunicación de masas. Además la economía liberar se encarga de derribar las barreras materiales, simbólicas e ideológicas que se crucen en el camino y crear una amorfa y anónima ideología social del eclecticismo, que de modo acrítico y amoral permite el principio del “todo vale”. Aparece el llamado “pensamiento débil” Vattimo (1995), como ideología social que se expresa en tolerancia, pluralidad y relatividad, y lleva a la juventud a la indiferencia y a la confusión ética y axiológica.
- ***Individualización y debilitamiento de la autoridad.*** La individualización conlleva la importancia de la “elección personal” y de la independencia de la tradición y de las instituciones sociales del pasado y del presente. Aparecen tanto la secularización religiosa (autoridad de la Iglesia), como política, que no es otra cosa que la pérdida de seguridad y confianza en las instituciones políticas, el estado, los partidos políticos. El utilitarismo se vuelve detonante de la individualidad y por tanto no tiene cabida la autonomía de la persona, pues ésta puede poner resistencia y trabas, denunciando la manipulación del sistema establecido de producción, distribución y consumo.

- **Importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder.** Los nuevos soportes informáticos y audiovisuales, han permitido que la información y la cultura aparezcan al alcance de todos. Es algo accesible y cercano, pero es un engaño, porque ese acceso no es equitativo ni en la cantidad ni desde la capacidad intelectual para interpretar dicha información.
- **Mitificación científica y desconfianza de las aplicaciones informáticas.** Hoy la ciencia se enfrenta a situaciones y posibilidades que están acercándose al “fuera de control” de la misma ciencia. Es el mito de la máquina que piensa por sí misma y llega a tener sentimientos y capacidad de tomar decisiones. Todo lo que hemos conseguido en la ciencia de innovación, adelanto y bienestar se está volviendo contra nosotros y deteriorando el medio ambiente.
- **La paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social.** Por el influjo de los medios de comunicación, a la vez que estimula la aceptación y promoción conjunta del individualismo y el conformismo social. La paradoja está en que al cultivar el individualismo se amenaza el orden social, pero es sólo una cortina de humo, ya que el individualismo se promueve sólo como aislamiento y enfrentamiento competitivo.
- **La obsesión por la eficiencia.** Hoy está socialmente aceptado que cualquier actividad debe obedecer a los patrones de economía, rapidez y seguridad para conseguir eficazmente los objetivos previstos. El problema está en que las emociones y la espiritualidad de los individuos no están sujetas a la eficacia.
- **La concepción ahistórica de la realidad.** Tras la fórmula de economía de libre mercado, la ideología que subyace, no es otra que la de las manifestaciones reales del presente en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales como la única historia conocida conservadora y conformista.
- **La primacía de la cultura de la apariencia.** Es obvio que en la cultura de la imagen que se impone en nuestra sociedad posmoderna cultiva la apariencia, lo efímero y cambiante, el diseño, el culto al cuerpo y la mitificación del placer y de la eterna juventud.
- **Emergencia y surgimiento de movimientos alternativos.** Entre estos movimientos se encuentran el feminismo, el ecologismo, los grupos antisistema. Estas manifestaciones son una visión clara de la pluralidad y tolerancia que conviven en el escenario ecléctico de la sociedad actual y la cultura.

En el apartado de la **inmigración** puedo afirmar, sin miedo a equivocarme, que España es ya un país de inmigrantes, aunque con distintos niveles de inserción y de origen geográfico en las Comunidades Autónomas. En las escuelas de infantil y primaria, como en los centros de secundaria hay cada vez mayor diversidad étnica y racial, lo que hace que se tenga que repensar la escuela que tiene expresiones distintas a las de generaciones anteriores. Aunque la mezcla de nacionalidades plantea una gran riqueza de convivencia entre los adolescentes, también plantea nuevas dificultades. En algunos momentos y lugares se producen interacciones violentas entre inmigrantes y no inmigrantes y de los inmigrantes entre ellos. Se están produciendo, también, fenómenos de “guetos” de determinadas nacionalidades o etnias.

El aumento de los inmigrantes en determinadas Comunidades Autónomas y las decisiones de éstas de escolarizar a dicho alumnado inmigrante en los cursos que les corresponden por su

edad están perjudicando al resto de los estudiantes y está provocando que se produzca un efecto de “huida” y de “concentración”. En barrios donde la población inmigrante es muy alta, los alumnos nacidos en España tienden a desplazarse a centros con menor población inmigrante. La causa, como comentan Mañú y Goyarrola (2011), no se debe a la xenofobia, sino los problemas de disciplina y el descenso del nivel académico escolar.

Humberto Eco (1993) describe con palabras la realidad social que el mundo está viviendo ya, pues según él, el hombre del siglo XXI será cada vez más un hombre mestizo, rico en identidades y de pertenencias múltiples. Esta realidad está presente desde la comida que comemos, los productos que compramos, la música que escuchamos, además estas elecciones son provisionales y sujetas al cambio, a las tendencias y las modas.

La multiculturalidad que nos ha traído la globalización contempla la existencia de dos o más culturas en un mismo espacio, pero cada una de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes. Martínez Beltrán y Sánchez Martín (2006., p. 11) al hablar de la sociedad multicultural y de cómo debemos entender esta realidad emergente: *“Nuestra sociedad es multicultural por el hecho de que en ella conviven diversas manifestaciones de identidades culturales, además de serlo por la inmigración. En ella, la educación escolar debe enseñar que las culturas no se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente”*.

Desde una nueva visión de la formación de los niños y jóvenes debemos promover una educación que favorezca la integración y la corrección de desigualdades. Es necesario de que tomemos conciencia de la realidad de la inmigración que está presente en nuestras ciudades y aulas. Botey (1994) decía que la historia de la humanidad es una historia de migraciones, de movimientos de población de una esquina a la otra del planeta.

Considero que desde el punto de vista de la **Sociedad de Clases**, el peso de lo que puede llamarse hoy día la “descomposición social” (deshumanización, aislamiento, irracionalismo etc.) son los elementos que envenenan la vida diaria y su entorno a los individuos en las escuelas, las ciudades, los barrios, las calles..., y hasta dentro de la propia familia. Esto, unido a la falta de experiencias de autonomía, auto-organización, responsabilidad personal y social, solidaridad, diálogos de los agentes sociales, acción colectiva etc., se levantan como enormes obstáculos frente a las nuevas generaciones para poder desarrollar las respuestas que hacen falta frente a los problemas que la sociedad presenta y pueda ir asentando las bases de una futura sociedad con cohesión social.

Tengo claro que estamos en una fase de transición en la cual se superponen y retroalimentan los rasgos y problemas de la sociedad industrial de clases con la sociedad postindustrial, llamada de “riesgos”. De ninguna manera significa que se acabó la lucha de clases y los problemas de la miseria y la injusticia, pero estos problemas ya conocidos se resitúan en un nuevo contexto que es aquel de la sociedad del riesgo: El cambio fundamental es que las riquezas (y las carencias) se poseen. Por eso se pueden fabricar conscientemente y distribuir en forma equitativa o no. El conflicto fundamental de la sociedad de clases es pues aquel de la propiedad, su socialización y repartición. Existe comida para todo el planeta, pero para poder seguir viviendo bien los que vivimos en el primer mundo tenemos intereses creados para que los pobres sigan siendo pobres y muriéndose de hambre. Los pobres tienen problemas, los ricos no. Y es fácil percibir quién es rico y quién es pobre: los problemas sociales se ven, tienen rostros y lugares visibles.

Los riesgos se padecen, por eso no se fabrican sino que son efectos colaterales no deseados de la producción y el modo de vida moderno en general. como tales, tienden a ser imperceptibles, sistémicos, endémicos y difusos: alcanzan a todos y generan amenazas y miedos tanto para el rico como para el pobre: la nube radioactiva de Chernóbil, la contaminación ambiental, el

cambio climático, el terrorismo internacional, el cáncer, las sustancias tóxicas en la alimentación, los transgénicos, las crisis económicas, la drogadicción, la inseguridad urbana, la amenaza nuclear, etc. son todos “riesgos” generados por nuestra sociedad moderna que nos amenaza a todos. Se tienen que controlar, prever, impedir, calcular, estudiar, mitigar, etc. por lo que la actividad científica es central en la prevención de riesgos, al igual que la coordinación entre sectores públicos y privados a nivel transnacional, global. El problema fundamental de aquella sociedad del riesgo es sencillamente su autocontrol, su capacidad de protegerse a sí misma contra los propios riesgos que genera, es decir su sostenibilidad.

Uno de los rasgos más característicos de los últimos años es el aumento de la desigualdad social. Este crecimiento de la desigualdad social se traduce en una fragmentación de las sociedades. Cuando atendemos a la estructura de clases actual podemos decir que es una estructura de clases fragmentada, la expresión de las clases sociales actuales es distinta de las del pasado. Hay un elemento clave para esta fragmentación de las clases: el sistema ocupacional, que en los últimos años ha sufrido grandes transformaciones en los países desarrollados.

De un sistema en el que con un único sueldo podía subsistir una familia con estabilidad en el empleo, en la actualidad hay una ruptura: es muy difícil encontrar ese tipo de empleos que permiten con un único ingreso subsistir a una unidad familiar.

Esto se explica por esa gran multiplicación de nuevos trabajos que son muy mal pagados y es preciso aunar varias entradas, así varias personas de una familia necesitan tener empleos que, al ser precarios, proporcionen varios sueldos. Es interesante contemplar los ingresos globales de una familia porque nos ayuda a explicar muchas cosas, como el hecho de que la precariedad de empleo no siempre lleva a una pobreza, sino que muchos pequeños sueldos terminan aportando el suficiente capital como para mantener a una familia fuera de la pobreza. Mingione (1994) destaca esta idea del paso de una sociedad con estabilidad en el empleo bien remunerado a un modelo donde la unidad familiar se sostiene gracias a la suma de varios ingresos. Por ello globalmente si bien no tenemos una situación de pobreza, si se da el caso de una sobreexplotación en empleos con gran precariedad.

La realidad actual en nuestro país, es que una familia media necesita dos sueldos para poder mantener a la familia en lo relativo a alimentación, sanidad, ropa, ocio y vacaciones, etc.

Esto ha hecho que en los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios sobre las estrategias de supervivencia sobre todo en las clases más bajas. Este tipo de estrategias de estilos de vida se pueden aplicar a las clases medias donde se compatibilizan varios sueldos o donde un mismo trabajador tiene más de un empleo (en la mayoría de los casos es en el sector informal de la economía o economía sumergida). En aquellos países centroeuropeos (Rumanía, la antigua URSS) donde la familia no se basa en una red de apoyo mutuo se observa como con una desaparición de ayudas por parte del Estado lleva a situaciones de mayor pobreza. En las estrategias de supervivencia no sólo hay que contar con los ingresos por salario sino también con la pensión de los ancianos.

En las **relaciones personales**, el esquema chico – chica ha cambiado, es diferente. El igualitarismo de sexos está instalado y asumido por los adolescentes. Se nota en las clases como los chicos no aceptan las referencias “feministas”, incluso en algunos casos provocan agresiones. Aunque también se observa, entre chicos y chicas, que las visiones sobre la identidad de los géneros son diferentes pese al igualitarismo legal y verbalmente expresado por la sociedad. Gray (2004) en su libro “Los hombres son de Marte, las mujeres de Venus”, deja claro desde el inicio de su libro que los hombres y las mujeres somos distintos. La segunda diferencia que plantea el autor es el uso diferente que hombres y mujeres hacen del lenguaje.

Los hombres son más precisos y objetivos cuando hablan; las mujeres son más intuitivas y emocionales. Dicho autor plantea que hasta en los institutos se fomenta lo que se llama la “coeducación”, que no es otra cosa que la negación de las diferencias biológicas y emocionales de los sexos.

La vida afectiva y sexual que viven hoy muchos jóvenes está fragmentada. Lo afectivo debe ser inmediato, como una llamada telefónica o una conexión por Internet, sin detenerse en un planteamiento relacional a largo plazo y, por tanto, el sentido de la construcción de una relación no se entiende en términos de “para toda la vida, hasta que la muerte nos separe”. También las imágenes de los medios de comunicación y de las películas se caracterizan actualmente por una expresión sexual fácil, de fusión y del momento. Modelos, artistas, actores y actrices, gentes del circo público mediático, dejan constancia de esta forma de vivir las relaciones que son asumidas como normales por la juventud.

Como señala Alberdi *et al.* (2000), la democracia ha traído consigo el establecimiento progresivo de instrumentos para la defensa y el avance de la igualdad de género, con el correspondiente desapego de las estructuras sociales y políticas basadas en estereotipos de género. Amador y Monreal (2010), plantean que el reconocimiento de los derechos de las mujeres ha propiciado ciertas transformaciones sociales y culturales que las hacen visibles en diversos escenarios públicos. Sin embargo, los avances van acompañados de retrocesos de modo que la igualdad real y efectiva entre mujeres y varones es aún algo lejano.

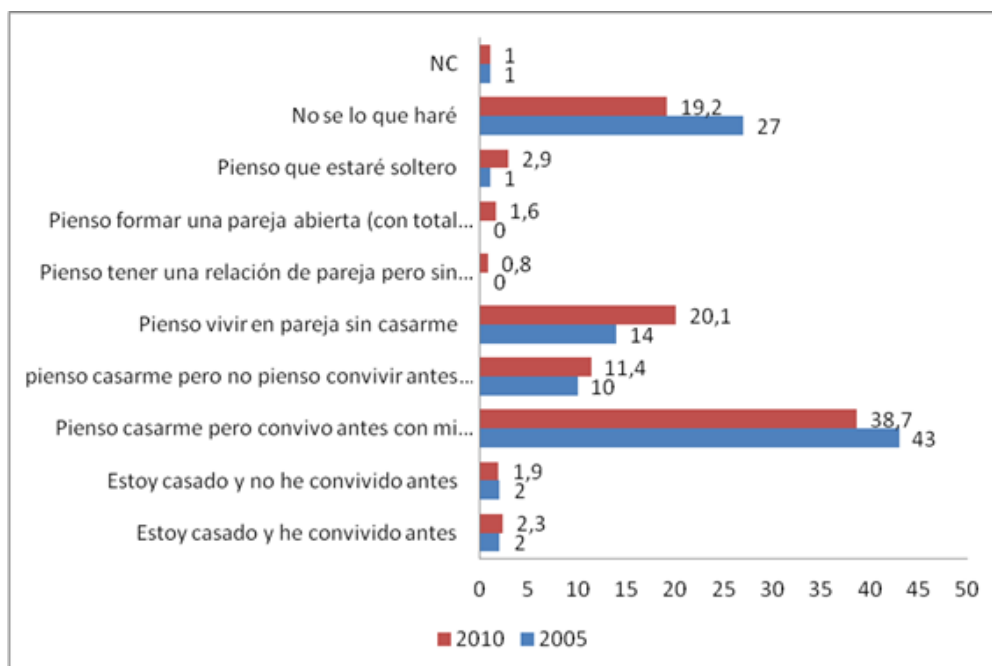
No se puede afirmar que la sexualidad es la cuestión que más preocupe a los jóvenes, ya que por delante están la familia y los amigos, pero tampoco podemos minusvalorar el impacto que supone este tema en la adolescencia como una verdadera eclosión de la sexualidad, sin olvidar que es uno de los signos distintivos en el paso de la infancia a la adolescencia.

La sexualidad en los jóvenes juega un papel importante, así como la pretensión de “vivirlo todo” antes de un compromiso serio con otra persona. Hoy no se quiere correr riesgos en las relaciones, y por tanto, son cada vez más los casos de cohabitación antes del matrimonio. Javier Elzo (2008, p. 53) al hablar de este tema afirma: *“En comparación con lo que sucedía en la sociedad española hace apenas dos décadas, se observa una evolución que tiene los ribetes de una revolución, pues nuestra nueva forma de experimentar y mantener relaciones sexuales en la juventud claramente anteriores al matrimonio son de convivencia, son parejas de hecho, la mayoría sin formalismo alguno, muchos de ellos pensando en una relación estable que, en su día, quizá se concrete en el matrimonio”*.

Muchas parejas jóvenes optan por la convivencia para sondear el terreno antes de dar el gran paso y casarse. Los jóvenes ven la convivencia como una prueba pre-matrimonial y hasta la creen un paso necesario para evitar llevarse un “chasco”. No es lo mismo ser novios que convivir porque en la convivencia se ponen en juego otras cosas. En el vivir juntos hay que aprender a respetar los tiempos de cada uno, los amigos y las familias de cada uno de forma distinta de la que se hacía antes y eso va a generar una situación que hay que aprender a manejar.

Llama la atención la importancia que dan los adolescentes a su pareja por encima de otras cuestiones. Como muy bien describe el Dr. Lailla *et al.* (2011), en el informe “El adolescente y su entorno en el siglo XXI, instantánea de una década”, una característica propia de la adolescencia actual es la “monogamia seriada”, es decir, el cambio de pareja después de un tiempo más o menos prolongado y generalmente intenso en cuanto a actividad sexual pero que mientras mantienen la relación sentimental son fieles entre ellos.

Respecto la preferencia que tienen los adolescentes de cara al futuro, a la hora de elegir un tipo de convivencia, sigue destacando la formalización de las relaciones. Como nos revela la gráfica 1, a pesar de que uno de cada cinco aún no tiene decidido el tipo de unión que optará, un 55,4% escogerá el matrimonio (civil o religioso).



Gráfica 1. Justificación de los jóvenes sobre conductas relacionadas con la familia (2010).

En el plano de la integración personal muchos chicos y chicas lo están pasando mal. Lo que parece contrastado es que esa falta de integración tiene sus raíces en el ámbito familiar y en el escolar, a nivel de la Educación Primaria, ya que hoy se tienen menos amigos y en muchos casos están tan desarraigados como ellos, lo que hace que el problema se agrave y se magnifique. Esta circunstancia está desembocando en fenómenos de absentismo escolar, consumo temprano de alcohol y drogas, que de no ser atajados pueden tener efectos negativos en sus propias vidas y en la de su entorno cercano (familia, escuela y compañeros).

Lejos ha quedado mi experiencia personal de alumno de E.G.B., en la que pasaba auténtico miedo cuando no hacía una tarea o cuando el profesor alzaba la voz y pronunciaba tu nombre en medio de la clase. Hoy nos encontramos con alumno en el otro extremo, no tienen miedo a los profesores, ni viven angustiados por no haber hecho las tareas. Hoy el miedo de los alumnos está dirigido a sus propios compañeros.

No tengo la menor duda de que el maltrato escolar es una realidad muy extendida y que he podido medir en los 20 centros escolares que la Institución “La Salle” tiene en Andalucía y Melilla. Hay chavales y chavalas que pasan miedo en la escuela. Miedo de sus compañeros y de que los casos que los medios de comunicación se encargan de reproducir una y otra vez se trasladen a sus propias vidas y a sus centros.

1.2. Las Nuevas Tecnologías.

Las **Nuevas Tecnologías** son el nuevo universo, marcado por tres rasgos: la **numerización**, como la posibilidad de reducir el lenguaje, la imagen y el sonido a algoritmos que podemos reproducir y transmitir. La **virtualidad** que no es otra cosa que hacer posible un mundo que no

es real, en el que podemos navegar, explorar. Y por último la **inmediatez** cuyo eslogan es: “todo, enseguida, para todos”. La información no tiene lugar ni espacio.

En el futuro, un pequeño porcentaje de expertos facilitará a una mayoría el manejar instrumentos complejos. Esto se supone que no llegará de golpe. La generación que ahora está en las aulas es la que sufrirá y producirá el cambio. Por tanto necesita herramientas que les ayuden y propicien ese cambio con éxito. Por tanto es patente la necesidad de dominar varios idiomas, pues el trabajo exigirá desplazamientos geográficos continuos o contactos con personas de distintos países y culturas que trabajen sobre unos proyectos comunes.

En este sentido, de lo que representan las nuevas tecnologías Finkelkraut (1990, p. 128) expresaba: *“En el preciso momento en que la técnica, a través de la televisión y de los ordenadores, parece capaz de hacer que todos los saberes penetren en los hogares, la lógica del consumo destruye la cultura. La palabra persiste pero vaciada de cualquier idea de formación, de apertura al mundo y de cuidado del alma (...) Ya no se trata de convertir a los hombres en sujetos autónomos, sino de satisfacer sus deseos inmediatos, de divertirlos al menor coste posible”*.

Los jóvenes actuales viven en plena revolución tecnológica, en el campo de la comunicación (chats, móviles, Messenger, Internet...). En algunas zonas de España se tienen datos del Estudio Europeo de “Mediascope” de la de la EIAA (Asociación Europea de Publicidad Interactiva), que demuestran cómo internet ha superado a la televisión como espacio de entretenimiento y como agente de socialización.

Las nuevas tecnologías han proporcionado un arma nueva de organización a los jóvenes y a la sociedad en general. Los gobiernos controlan, en mayor o menor grado, los medios de comunicación de masas: prensa, radio y televisión. Pero la aparición de Internet y la posibilidad de que los teléfonos móviles reciban mensajes de texto cortos han revolucionado la organización de manifestaciones y convocatorias. En principio comenzó de manera lúdica, convocando a la mayor cantidad de gente en un punto concreto para hacer una cosa absurda y divertida, como saludar a una cámara de vigilancia o montar un “macrobotellón”, pero desde aquí el salto a convocar manifestaciones de manera rápida y espontánea fue muy fácil. Las manifestaciones contra el gobierno o los movimientos antiglobalización o contra el G-8 en distintos países del mundo han comenzado a sucederse. Un ejemplo de esto lo tenemos en la convocatoria de manifestaciones tras el atentado del 11 de marzo del 2004 en Madrid.

Hasta ahora se hablaba de trabajar en equipo, pero ahora ya es necesario porque la tecnología nos lo está exigiendo, estamos adaptando nuestra forma de trabajar, de relacionarnos con los demás en función de lo que nos permiten estas nuevas tecnologías, de tal forma que ya hablamos de trabajo en red.

Internet ha sido una revolución para el mundo juvenil y adulto, pues nos permite acceder a una gran cantidad de información de forma inmediata y que se encuentra disponible en la red. Basta ir al buscador *Google* y teclear *cualquier concepto* y aparecen cientos y miles de páginas sobre el tema deseado. “Todo está en Internet” solemos decir, y aunque no es del todo cierto, también es verdad, que cada vez más vamos a buscar la información en *Internet* y abandonamos los libros porque allí sabemos que tenemos de todo o de casi todo.

Esta nueva tecnología, que está empleando unos nuevos entornos culturales y sociales, de trabajo y de ocio, ya no sirve sólo para el trabajo, sino también para divertirnos y para relacionarnos. Por tanto, la relación que vamos teniendo con la tecnología es distinta de cómo se estableció en un principio, cuando ésta servía para un fin específico, ahora sirve para muchas cosas, es muy maleable y versátil.

Internet se desarrolló como un proyecto militar; sus creadores no pensaron, ni imaginaron las repercusiones sociales que han llegado a tener el correo electrónico o los *chats*, el Tuenti, Facebook, WhatsApp, etc. Están creciendo los diarios de gente anónima que escribe su vida en Internet, de hecho, las noticias más auténticas que llegan de las manifestaciones en Irán tras el fraudulento proceso electoral de junio del 2009, han sido a través de estos diarios electrónicos. Eso no estaba previsto en el inicio de esta tecnología, pero los usuarios, van creando nuevas maneras de utilizar estas tecnologías. Esa flexibilidad produce la convergencia tecnológica por la digitalización: todo lo que esté digitalizado lo podemos manejar, utilizar, hacer nuestro: sonido, música, imagen, palabra... al final todo se convierte en dígitos, en secuencia, en cadena de *bits* y eso lo podemos utilizar. Esa convergencia ha hecho posible que todo pueda entrar en el ordenador, cada vez más pequeño, más potente y más barato.

La red, en definitiva, se ha convertido en el sistema nervioso de los jóvenes, porque les ofrece todo lo que necesitan, organizan su vida a través de esos dispositivos electrónicos mediante los que pueden viajar, visitar, conocer, practicar el sexo... el ordenador es el instrumento para expresar su creatividad, divertirse, socializarse, todo lo hacen con el ordenador.

Es mundo virtual que cada vez tiene más visos de realidad tangible y palpable para los jóvenes. Es una plataforma de interacción y de socialización que está cambiando el mundo de las relaciones, de la capacidad de convocar del encuentro y hasta de la amistad.

1.2.1. Sociedad de la Información y el conocimiento.

Estamos en el inicio de una segunda Revolución de la Información y no es una revolución tecnológica, es una revolución que está cambiando nuestra percepción del espacio y el tiempo, dimensiones fundamentales de la experiencia humana. No se trata de nuevas máquinas, de técnica, nuevos software o más velocidad, sino que es una revolución cultural. Nos enfrentamos a un periodo en el que tendremos que aprender muy rápidamente a conseguir e interpretar la información. La Sociedad del Conocimiento cambiará por completo las estructuras sociales, la forma de relacionarnos, comportarnos y orientarnos a lo largo de nuestra vida. (Cerco, 2009).

Pienso que la característica básica de la sociedad de la información, la “sociedad red”, es la capacidad de hacer transitar la información a nivel global y ponerla al alcance de las personas que dispongan de los medios necesarios, de forma casi instantánea. Esta facilidad en la transmisión de la información, característica de la era digital, acelera la capacidad de acceso al conocimiento, con toda una serie de consecuencias que acaban afectando al conjunto de la sociedad.

A diferencia de las sociedades tradicionales, donde el conocimiento era transmitido a unos pocos elegidos de forma lentísima, y de forma oral o por la simple imitación; o de la sociedad dominada por la era del alfabeto, en la que la cultura era patrimonio exclusivo de los que sabían leer, de los que sabían escribir y tenían acceso a los libros, una sociedad que tiene capacidad de hacer circular la información y el conocimiento por todas partes y de forma casi instantánea, a través de una red global, representa un salto cualitativo de consecuencias sociales imprevisibles.

Tampoco las estructuras actuales y, entre ellas las instituciones educativas, dan respuesta a las nuevas necesidades que plantean la sociedad y el mundo en general. En palabras del Dr. Domínguez Fernández (2001, p. 2): *“El desarrollo institucional no se puede llevar a cabo con estructuras que se diseñaron para organizaciones que respondían a las coordenadas y contexto organizacional de la Sociedad Industrial y no de la Sociedad del Conocimiento, como un estadio*

superior de la Sociedad de la Información, en el que han aparecido nuevas estructuras que han generado nuevas formas de comportarse, organizarse y valores, en general una nueva cultura, con la aparición de Internet y las Intranets, como instrumentos de desarrollo organizativo”.

Creo que el hecho incuestionable es que las sociedades avanzadas, en los inicios del siglo XXI, vivimos bajo la influencia del paradigma informacional, en el sentido en el que lo define Castells (1997) cuando dice que los procesos centrales de generación de conocimientos, la productividad económica, el poder político-militar y los medios de comunicación ya han sido transformados profundamente por este paradigma y están enlazados con redes globales de riqueza, poder y símbolos que funcionan según esta lógica informacional.

Por otra parte, nuestra civilización ha entrado en una época donde las antiguas certezas están siendo cuestionadas. La sociedad industrial se generó bajo los auspicios de la ciencia y el optimismo: era una época de progreso sin límites, de conocimiento seguro, que iba a resolver todos los problemas de la humanidad. Ahora hemos entrado en una época de incertidumbres respecto a los logros del pensamiento científico, de manera que sin poder renunciar a él, tampoco podemos confiar ciegamente en él de forma absoluta y acrítica. En la sociedad del conocimiento no se deslindan con rigidez las fases de diseñar y ejecutar el trabajo. Estamos en un mundo donde los giros se producen a gran velocidad.

Fierro (2008), Catedrático de Psicología de la Universidad de Málaga, apuntaba recientemente en un artículo publicado en el periódico “La Opinión” de Málaga, que: *“ante la expresión “sociedad del conocimiento” habría que responder a preguntas como: ¿Estamos ya en una sociedad del conocimiento? ¿Nos encaminamos hacia ella de forma ineludible? ¿O es un horizonte y un proyecto que podría resultar fallido, tergiversado, y no lograrse?”.*

Hoy estamos colocando a la sociedad del conocimiento en un campo semántico compartido con ciencia, cultura, técnica; y estamos atribuyendo su consolidación a dos factores: la educación y la investigación. Siempre ha existido incertidumbre sobre el futuro, pero nunca se habían producido tantos y tan rápidos cambios. La tecnología, ciertamente, simplificará las condiciones requeridas para ser usuarios de las nuevas tecnologías, ya que desde la infancia se están desarrollando las condiciones necesarias y requeridas para ser usuarios de las nuevas tecnologías.

Sin embargo creemos que la información no es lo mismo que el conocimiento, ya que la información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí, el conocimiento obedece a aquellos elementos que pueden ser comprendidos por cualquier mente humana razonable, mientras que la información son aquellos elementos que a la fecha obedecen principalmente a intereses comerciales, retrasando lo que para muchos en un futuro será la sociedad del conocimiento.

Clark (2007), en un artículo titulado: *“¿Sociedad del conocimiento? La información como fetiche”*, parte de la idea de que la sociedad del conocimiento es una etapa aún no alcanzada de la sociedad de la información.

En este sentido podemos afirmar que vivimos en una sociedad mediática y altamente informatizada (al menos en los países desarrollados), pero no, en absoluto, en una sociedad de la información: Los ciudadanos estamos mal informados, sesgadamente informados, a cerca de la mayoría de los hechos que nos conciernen. Las cadenas de televisión dedican muchas más horas a fisionear en intimidades insustanciales e insulsas que a presentar y analizar la actualidad histórica y social que de verdad nos afecta. Y al estar mal informados, los ciudadanos mucho menos podemos ser conocedores de nuestro mundo. No vivimos, desde mi

punto de vista, una sociedad del conocimiento, será, si acaso, un proyecto de futuro, un objetivo político, civil y educativo.

Por tanto podemos afirmar que la sociedad del conocimiento no es algo que exista actualmente, es más bien un ideal o una etapa evolutiva hacia la que se dirige la humanidad, una etapa posterior a la actual era de la información, y hacia la que se llegará por medio de las oportunidades que representan los medios y la humanización de las sociedades actuales.

Es cierto que la información contribuye al conocimiento, pero no lo constituye ni lo sustituye. Conocer algo incluye otros componentes, además de estar informados, como saber utilizar dicha información y de generar y recabar nueva información, dar explicaciones de los hechos que ocurren y relacionarlos unos con otros para acercarse a lo objetivo, tener una conciencia clara de lo que se conoce y de lo que no.

Alfredo Fierro en el mismo artículo citado anteriormente destaca la idea de que lo que España, Europa y el resto del mundo necesitan es una segunda Ilustración, un movimiento que se asemeje a lo que ocurrió en el siglo XVIII, que sacudió a ciertos estratos sociales y “atreverse a pensar y a conocer”. Hay que abrir los ojos y abandonar la ignorancia infantil de la televisión basura, de los juegos virtuales para entretener y distraer nuestras adormecidas conciencias y atreverse a inaugurar una ética que de paso a pensar, a conocer, a ser personas de conocimiento, y en consecuencia, a ser libres.

Ha transcurrido relativamente poco tiempo desde que el filósofo Drucker (1976) planteara por primera vez el concepto de sociedad del conocimiento, la que poco después llamaría también como “sociedad pos-capitalista”. Lo de “pos-capitalista” no deja de ser un calificativo, ya que, vista la situación con otra mirada, este modelo de sociedad se encamina a un mercado mundial unificado, globalizado, cuyo única fuente de control sería precisamente el “libre mercado”.

En la década de los años 90, se reforzó la idea de esta nueva sociedad con la acumulación, procesamiento y transmisión de la información, todo ello de la mano de los avances tecnológicos resultantes de las ciencias informáticas y la exponencial multiplicación de las capacidades de telecomunicación. Durante esa década, por momentos se confundían los términos en uso: sociedad del conocimiento o sociedad de la información.

El académico británico Cilliers (1998), expresa a tenor del término “conocimiento”, que ha sido uno de los términos mercantilizados en esta época, ya que se habla de “industria del conocimiento” o de “gerencia del conocimiento”, como si el conocimiento fuera algo susceptible de comercializarse, con independencia del sujeto que posee ese conocimiento; se le trata como una “cosa”, algo que “existe” y puede colocarse en plataformas digitales o sitios de internet.

La cuestión no es nada abstracta: son los hombres los que crean y aplican el conocimiento. La información, el discurso, los datos, necesitan ser elaborados e interrelacionados -por las personas y no sólo por las máquinas- con respecto a un tiempo y a un lugar, a una situación dada. Sólo la intervención de las personas puede conferir a la información la categoría de conocimiento. En este sentido se expresa Domínguez Fernández (2001, pp. 3 - 4) al vislumbrar de qué forma las personas deben manejar la información y dar las respuestas más convenientes en sus contextos concretos: *“La Sociedad del Conocimiento como estadio superior de la Sociedad de la Información exige cada vez más la formación de una persona, no sólo que una persona sepa aprender, aprender a hacer, a ser o a pensar, sino, sobre todo, que sepa aprender a transferir y a desaprender, con el fin de poder transformar la información bruta y en grandes cantidades que recibe, en conocimientos, es decir, en estrategias de*

solución a problemas concretos en escenarios complejos y cambiantes, que cada vez lo serán más, por lo tanto, debemos replantearnos estas soluciones, la forma de generar ese conocimiento y de ver, y para ello de analizar el problema”.

El problema se vislumbra en las desigualdades sociales que esta sociedad de la información está creando como umbral y puerta de la llamada “sociedad del conocimiento”. Ésta última sería más bien una etapa aún no alcanzada de la civilización, posterior a la actual era de la información, y que para alcanzarla serán esenciales la igualdad de oportunidades ante el desbordante desarrollo de los medios técnicos, así como la humanización de las sociedades actuales.

Mientras la información sólo siga siendo una masa de datos indiferenciados (hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos), entonces seguiremos estando en una sociedad de la información, y no habremos evolucionado hacia lo que serán las sociedades del conocimiento.

Mientras millones, e incluso cientos de millones, de seres humanos para quienes nada significan las gigantescas cantidades de datos y otras formas de información almacenadas y transmitidas, por carecer de la más elemental educación y de los recursos técnicos, no podrá hablarse con seriedad de una sociedad del conocimiento.

Contradictoriamente, la reproducción y expansión del modelo capitalista neoliberal derrochador, hiperconsumista, parece confirmar más allá de toda duda que bajo las premisas el conocimiento, éste no se multiplica como un bien público, sino como una fuente de competitividad de apropiación cada vez más privada, corporativa, al cual sólo puede tener acceso una fracción minoritaria, cada vez más pequeña pero con más solvencia, de la sociedad.

El sociólogo cubano Martín Chávez (2006), ha examinado recientemente las que ha llamado “razones del peligro” en el siglo XXI. Para él, las formas de organización económica y social que hoy en día aún prevalecen no parecen encaminarse a una “globalización” propiamente dicha sino que apuntan de modo simultáneo a un proceso de fragmentación cuyo resultado podría ser la bifurcación progresiva de la especie humana.

Una sociedad del conocimiento, por tanto, verdaderamente humanizada a la altura del siglo XXI, supondría una redistribución de los medios materiales y la contención de problemas referidos a las necesidades básicas: alimentación, vivienda digna, trabajo, educación,... para poder “globalizar” el conocimiento. Pero sabemos que, al menos por el momento, ese no es el panorama. Por el contrario, de continuar “como hasta ahora” el crecimiento económico de las sociedades opulentas, y la hegemonía cultural para imponer un modelo único, se arriesga la supervivencia misma de la especie.

De acuerdo con la declaración de principios de la Cumbre de la Sociedad de la Información llevado a cabo en Ginebra (Suiza) en 2003, la Sociedad de la Información debe estar centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas.

Autores como Freeman, Pérez y Dosi (1988) hablan de “paradigma tecnológico” al adaptar el análisis clásico que hace de las revoluciones científicas Kuhn. Análisis que ayuda a organizar la esencia de la información tecnológica actual en su interacción con la economía y la sociedad.

Castell (2005) en su libro *“La era de la información: la sociedad red”* (Vol. 1) afirma que:

- La primera característica del nuevo paradigma es que la información es su materia prima: **son tecnologías para actuar sobre la información**, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso en las revoluciones tecnológicas previas.
- El segundo rasgo hace referencia a **la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías**. Puesto que la información es una parte integral de toda actividad humana, todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva están directamente moldeados (aunque sin duda no determinados) por el nuevo medio tecnológico.
- La tercera característica alude a **la lógica de interconexión** de todo sistema o conjunto de relaciones que utilizan estas nuevas tecnologías de la información. La morfología de red parece estar bien adaptada para una complejidad de interacción creciente y para pautas de desarrollo impredecibles que surgen del poder creativo de esa interacción.
- En cuarto lugar y relacionado con la interacción, aunque es un rasgo claramente diferente, el paradigma de la tecnología de la información se basa en **la flexibilidad**. No sólo los procesos son reversibles, sino que pueden modificarse las organizaciones y las instituciones e incluso alterarse de forma fundamental mediante la reordenación de sus componentes. Lo distintivo del nuevo paradigma es su capacidad de reconfigurarse, un rasgo decisivo en una sociedad caracterizada por el cambio constante y la fluidez organizativa.
- La quinta característica de esta revolución tecnológica es **la convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado**, dentro del cual las antiguas trayectorias tecnológicas separadas se vuelven prácticamente indistinguibles. Así, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y los ordenadores están ahora integrados en sistemas de información.

1.2.2. Novedad psicológica de la “Generación NET”.

Ante los jóvenes de hoy el mundo de los adultos siente miedo y mucha confusión, y por tanto, surgen toda una serie de preguntas para poder explicarnos a quién tenemos que educar. Estas preguntas pueden ser: ¿Cómo son los jóvenes de hoy? ¿Cuáles son sus valores y sus expectativas? En términos generales: ¿Cómo educar a estos jóvenes del siglo XXI?

Cuando pensamos en el joven de hoy, generalmente lo imaginamos sentado frente al televisor o al ordenador, jugando a la Wii o conectado a un chat. En pocas palabras, pensamos en el estereotipo de estos jóvenes que conforman lo que los sociólogos han dado en llamar la “Generación Net”: jóvenes adictos a Internet, apáticos ante su realidad social y aislados incluso entre ellos mismos, como es el caso de los, cada vez más famosos, “hikikomoris” (adolescentes japoneses que renuncian voluntariamente a la vida social, viven solos, reclusos en sus habitaciones y conectados vía internet, al resto del mundo).

El concepto “generación” es sólo una etiqueta que ayuda a estudiar a un grupo para diferenciarlo del resto de la sociedad, y tiene como base su edad y las circunstancias. Es decir, “generación” no tiene una connotación geográfica: podemos pensar en una generalidad y no en una totalidad, y así la Generación Net o también llamada Generación del Milenio efectivamente caracteriza a preadolescentes, tanto mexicanos como australianos o españoles,

los cuales mantienen diferencias derivadas de factores culturales o de idiosincrasia, pero que tomando en cuenta los efectos de la globalización, las diferencias se hacen cada vez menores.

Muchos de estos jóvenes se han enfrentado, a pesar de las ideas simples que podamos tener a duros retos para poder conformarse con un estilo. Sus padres, que a su vez conformaron la Generación X, como los bautizó el canadiense Coupland (1991), en su novela *"Generation X"* en la que describe una generación de chicos estadounidenses de los años ochenta que advirtieron que sus vidas estaban marcadas por una incógnita, es decir, por una X, al ser la primera generación que vivió el resquebrajamiento del matrimonio, el auge del materialismo, la Guerra Fría y la pérdida de los valores de sus tiempos y de su sociedad.

Hoy los hijos de la Generación X son la Generación Net. En ellos se han resquebrajado finalmente muchos paradigmas y valores morales. Nacieron en el ocaso del siglo XX en un mundo considerado decadente por muchos humanistas, escuchando frases inquietantes como: "Si respiras humo, fumas, o comes conservadores artificiales te va a dar cáncer", "Diviértete en la playa, pero cuidado con el Sol o de no pisar ningún vidrio", "Puedes divertirte pero ten cuidado con tus amistades y, peor aún, de tus parejas sexuales". El peligro está en el vecino, en la calle o en la escuela. El mundo que les hemos dado en herencia es un riesgo, y la alternativa más segura parece ser el aislamiento.

Y mientras muchos adultos los critican porque parecen no interesarse en nada, lo cierto es que estos chicos están ocupados en gestionar sus miedos. Son hijos dejados en manos de la tecnología, de hogares compuestos por familias ausentes o desintegradas; son jóvenes criados por la abuela o la criada, porque la madre está en el trabajo (niños-llave y niños-agenda). Lo cierto es que los jóvenes de la Generación Net, nacidos entre 1982 y 2002, son expertos en tecnología y muy educados, multiculturales, y también muy solos. Reciben bombardeos constantes de mensajes de los medios, están acostumbrados a la violencia, tienen cierto poder de compra e influyen en las decisiones de sus padres, generalmente ausentes la mayor parte del tiempo, bailan música alegre, movida y contrastante.

Estos jóvenes mueven, todos los años, millones y millones de dólares o euros de un mercado que cada vez más volcado hacia ellos. Así lo confirma el estudio *BRANDchild*, coordinado por Martin Lindstron y Patricia B. Seybold, (publicado en Estados Unidos por la editorial Kogan Page, en 2003) que se hace propaganda de ser la mayor investigación sobre los preadolescentes (*tweens* en inglés, chicos de 8 a 14 años) y su relación con las marcas, realizada en 70 ciudades de 8 países de Europa, Asia y América.

Negroponte (1995) comenta en su libro *"Ser digital"*, que como el acero en el siglo XIX y la electricidad en el XX, la revolución digital regulará la política, la economía y la sociedad del siglo XXI; se alterará nuestra forma de aprender, de trabajar, de relacionarnos, de divertirnos... toda nuestra forma de vida.

Lo anterior coincide y se refuerza con tendencias como la de la globalización o la mundialización, como se sugiere que se diga en nuestro idioma, dado un incremento sustancial del comercio internacional y el intercambio cultural, la creciente comunicación e interdependencia entre los diferentes países del globo terráqueo.

Por otro lado, el alumno que se perfila en el siglo XXI, ya no será un ser pasivo, consumidor de imágenes, sino alguien que interactúa con la información de forma crítica, con una poderosa capacidad de adaptación en cualquier actividad que implique la utilización de las TIC, en particular el ordenador e internet. Están abiertos al cambio, no sólo en el tema de consumir tecnología, sino también a nuevos comportamientos y relaciones sociales, a modos de percibir la vida desde otra perspectiva con o sin nuevos prejuicios morales.

Ferreiro (2006), profesor y director para América Latina de Fischler School of Education de Nova Southeastern University EUA, en “El reto de la educación del siglo XXI”, nos habla de “La Generación Net o N”, como la denomina Tapscott y Williams (2006), reconocido escritor y conferencista estadounidense. Son tecnófilos con un alto nivel de decodificación visual o iconográfica, con una capacidad de atención muy alta, son capaces de atender de modo simultáneo a la tarea que realizan, escuchan música, mantienen y trabajan con varias ventanas al unísono, atienden el teléfono, responden a una pregunta que se les hace en ese momento, etc.

Vieux (2013) los identifica como generación DIG, en referencia a *digital immediate gratification*, mientras que otros hablan sobre la generación milenio. Otros autores prefieren referirse a generación TIC, haciendo referencia a la repercusión de las tecnologías en su proceso de crecimiento y formación.

Respecto a su lenguaje y su forma de comunicarse, los jóvenes tienen una jerga que les lleva a una peculiar manera de comunicarse, influenciada por las nuevas tecnologías que nos lleva a los adultos a criticar esa manera de escribir que ellos están estrenando en sus mensajes SMS y en los foros de los chats, y nos suscita el debate: ¿creatividad o empobrecimiento del lenguaje?

Los jóvenes hablan como los jóvenes; esto es, no hablan como los niños que fueron ni como los adultos que serán, dice Vigara (2008), catedrática de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid, en el Boletín de la Fundación del Español Urgente: “Donde dice...” nº 12 de julio, agosto y septiembre de 2008, al explicar la forma y la manera en la que los jóvenes hoy se comunican: *“El lenguaje que le es propio, por la edad, no por la cultura, es el que comparten con sus iguales, normalmente en situaciones de comunicación no formales, y sobre todo, orales. Esta jerga la van abandonando conforme van llegando a la vida adulta”*.

En las conclusiones del seminario que ha realizado, durante el 2008, la Fundación BBVA y cuyo título era: “El español de los jóvenes”, una de sus conclusiones se centra en que el lenguaje de los jóvenes presenta determinadas carencias lingüísticas, motivadas por su inexperiencia comunicativa y de vida, así como de poca formación en algunos casos.

Pero también es cierto, que su jerga es sumamente creativa, original y ocurrente, ya que inventan palabras, les atribuyen nuevos significados o crean unos sinónimos que tienen que ver con el mundo del ocio, el sexo, los amigos, las emociones, la libertad individual. Esto hace que los expertos en léxico no se pongan de acuerdo en que el lenguaje se esté empobreciendo, sino más bien todo lo contrario.

Pero hay también un nutrido grupo de opinión que cree y mantiene la tesis de que esta civilización predominantemente tecnológica y audiovisual, está empobreciendo la capacidad de expresión de vastos sectores de la población juvenil y que el sistema educativo desde la acumulación de diferentes reformas no logra “dar con la clave” de una programación de contenidos y saberes que frenen esta devastadora lasitud lingüística y léxica.

Por su parte los nuevos soportes de comunicación escrita de los jóvenes desde las plataformas tecnológicas, como los “blogs”, “chats” de internet y los mensajes SMS de sus teléfonos móviles, están proporcionando el desarrollo, el asentamiento y la divulgación de una escritura propia del lenguaje (jerga) juvenil, que se caracteriza por las abreviaturas, la pérdida de vocales, la falta de puntuación y acentuación. El problema se establece cuando utilizan este tipo de lenguaje escrito fuera de las plataformas tecnológicas y de la propia comunicación entre ellos. No es raro encontrar ya, en los exámenes, escrituras abreviadas con pérdida de vocales y sin rastro alguno de acentuación o puntuación.

La generación *Net* da un salto cualitativo al pasar de simple espectadores a usuarios con grandes posibilidades de participar, jugar, entretenerse, buscar, hacer, resolver, establecer relaciones, llevar a cabo proyectos conjuntos a pesar de la distancia y el tiempo.

Lo expuesto de la Generación N tiene una peculiar implicación pedagógica: es imposible mantenerlos atentos en un aula tradicional, con un maestro sentado exponiendo un contenido que pueden perfectamente consultar en internet, mientras que a su vez intercambian con otros, localizan otras fuentes, pueden elaborar mapas o visualizaciones, en decir, participar de manera activa en la construcción de su conocimiento.

Conviene, en este momento, destacar sus características positivas y negativas como una manera de acercarse al conocimiento de los jóvenes a los que intentamos educar y con la intención de aproximarnos a las dimensiones de sus habilidades, actitudes y valores que presentan.

Características positivas:

- Al crecer junto a los ordenadores su desarrollo ha ido paralelo a los avances de los distintos sistemas y software que les permiten desarrollar diferentes actividades, entre ellas: las escolares, entretenimiento, comunicación, compra, servicios, etc. dando lugar a que sus preferencias estén por encima de la radio y televisión como ventanas (Windows) al mundo.
- Al nacer en el contexto histórico del internet, desarrollan habilidad para la comunicación interactiva y simbólica, es decir, independientemente de tener la capacidad de interactuar e intercambiar información con otras personas a nivel mundial, emplean un lenguaje de signos que permite un entendimiento común, trascendiendo las barreras culturales. Esto es posible a través del teclado de cualquier ordenador, de ésta manera pueden expresar "emociones virtuales", como por ejemplo : :o).....que significaría estar alegre,.....;o).....hacer un guiño de ojo, ó emplear cualquier combinación de signos ó letras para expresar un sentimiento de manera gráfica. Lo anterior les permite desarrollar una capacidad distinta para descifrar información.
- Son independientes, en otras palabras, en caso de no encontrar auxilio en los padres y maestros, la red es su mejor aliada para salir adelante de cualquier duda ó responsabilidad.
- Su desarrollo de habilidades de pensamiento gira en torno a la observación, búsqueda, comparación, clasificación, análisis y síntesis de información, estimulando en cierta medida su pensamiento creativo. Podría pensarse que tienen límites de expresión verbal. Sin embargo, las innovaciones en materia de dispositivos (hardware) ya encontró solución a ello a través de las videoconferencias, cámaras web, correos de voz y otros recursos electrónicos.
- Pueden desarrollar diferentes actividades de manera simultánea: escuchar música, hacer la tarea, bajar un programa de internet, y tener abiertas varias ventanas en el ordenador al mismo tiempo. Esto determina su gran capacidad de respuesta sensorial, aunque no resulte de nuestro agrado su forma de organización y administración del tiempo.

Características negativas:

- Existe la posibilidad de generar adicción, lo que se convierte en un serio problema de desarrollo personal y por ende de dimensiones de preocupación comunitaria, social y mundial. Los miembros de la generación NET pueden pasar horas pegados a los ordenadores sin ser conscientes del paso del tiempo, de su entorno y de los estímulos externos. Situaciones extremas afectan sus horarios de sueño y vigilia, así como la posibilidad de detonar algún tipo de trastorno emocional: depresión, estrés, ansiedad, fobias, etc., relacionado con el empleo de cualquier dispositivo electrónico.
- El desarrollo de habilidades sociales se ve restringido. La capacidad para relacionarse e interactuar en espacios virtuales no facilita el desarrollo de destrezas en la interacción humana, la cual permite ejercitar la asertividad, empatía y la expresión corporal, por citar algunas de ellas. Así como tampoco puede ser sustituida la habilidad de comunicación personal mediada por cualquier dispositivo electrónico ó a través de las "relaciones sociales" en el ciberespacio.
- Desarrollan un espíritu por competir, por ser los mejores, pero demostrando competencias relacionadas con juegos electrónicos, es común escuchar a niños y adolescentes NET en la actualidad hablando del juego titulado TIBIA, un entretenimiento cotidiano a la mano a través de internet, en donde su propósito (en términos virtuales) es sobrevivir en niveles ó mundos donde adquieren armas, son atacados, atacan, realizan trueques, acumulan dinero virtual, engañan, son traicionados y que representa su principal entretenimiento en los tiempos libres, en el mejor de los casos.

A pesar de existir programas (software) que filtran información para no permitir el acceso a la pornografía, violencia, terrorismo ó cualquier otro tema que resulte nocivo para los jóvenes, es una realidad que la información existe en la red y que su disponibilidad es inmediata. En este orden de ideas, la generación NET tiene la habilidad para acceder a cualquier tipo de información. Sin embargo, no todos los integrantes de la generación NET tienen la capacidad para reconocer la veracidad y la validez de su contenido, lo que también resultaría nocivo, independientemente de la temática.

1.3. La familia actual.

En el plano de la **familia**, tenemos el mínimo histórico de natalidad. Hay un descenso de la nupcialidad y la reducción del número de parejas que aporten nuevos primeros y segundos nacidos, y el hundimiento de las familias de cinco miembros o más. Nuevos tipos de familias, entre las que se encuentra el fenómeno emergente del divorcio o separación. Las familias, cada vez más, viven de forma frágil sus relaciones y más inestabilidad. Según cita Elzo (2008, p. 49): *“Los adolescentes de hoy son los primeros que, en proporciones estadísticamente relevantes –cerca de uno de cada dos en el año 2006- viven separación o divorcio de sus padres”*. Del mismo año, según datos del INE, se señala que entre el 9% (de las mujeres) y el 10% (de los hombres), se casan tras haber experimentado al menos un divorcio o separación matrimonial previos.

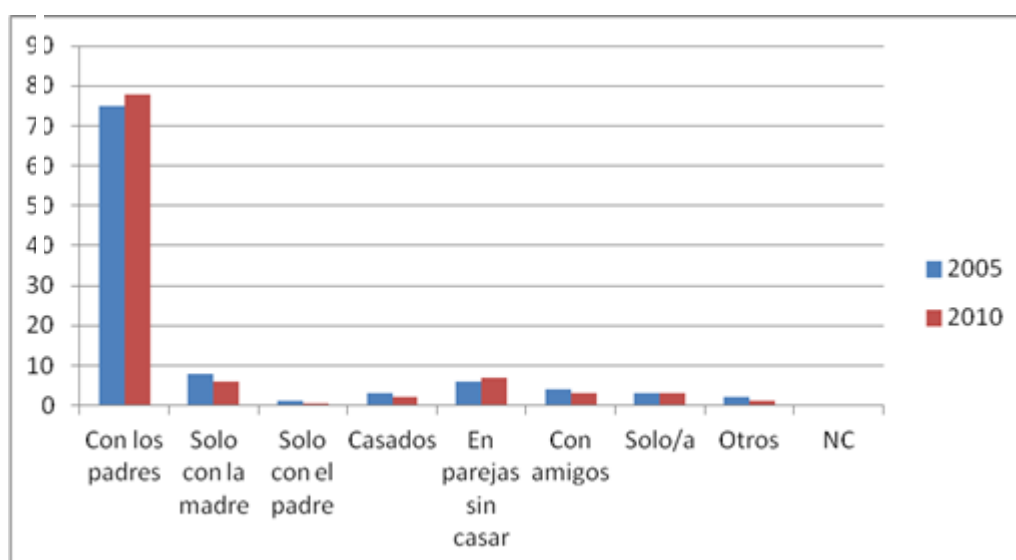
La familia está viviendo un proceso rápido e intenso de cambio y transformaciones. La misma estructura familiar está cambiando al verse afectada y rodeada de nuevas tendencias y cambios sociales. Su propia dinámica interna de relaciones y roles está sufriendo una mutación. Los valores que la familia experimenta y bien son distintos en este momento de la historia, tal vez por el peso que tiene esas nuevas tendencias y el contexto social. Este contexto de cambios sociales, culturales y económicos, afecta a la familia en su función

educadora de sus hijos, pero también afecta a la escuela, en cuanto a su propuesta educativa y de formación integral del alumnado.

La familia biparental clásica sigue siendo la forma de convivencia más habitual (más del 70%), pero resulta cada vez menos frecuente la presencia de otros adultos en el hogar (abuelos, abuelas y otros familiares). Por otra parte, en los últimos años ha habido un considerable crecimiento de los hogares monoparentales, formados por padres y madres solos con hijos.

Mientras que en 2001 España sólo contaba con un 3% de hogares monoparentales, en 2006 este dato ya era del 6%. Actualmente este valor se aproxima al 12%. En gran parte el notable incremento de la monoparentalidad registrada en los últimos años se debe a la progresión espectacular de las tasas de divorcio debida a la Ley del Divorcio de 2005. El 6% de los adolescentes vive en una familia reconstituida, es decir, convive con la pareja de su madre o padre.

Según el estudio "Jóvenes españoles 2010" de la Fundación SM, representada en la gráfica 2, el 85,5% de los jóvenes entre los 15 y 24 años vive con sus padres y sólo un 12,7% está fuera de la casa de sus progenitores. Lo más habitual es vivir con ambos progenitores (77,7%). Todos los resultados del 2010 coinciden prácticamente con los obtenidos en 2005.



Gráfica 2. Evolución de la forma de convivencia de los jóvenes 2005 – 2010.
(Fuente: Jóvenes españoles 2010. Fundación SM - 2010)

Como plantean Mañú y Gayarrola (2011), la familia y el trabajo están sufriendo grandes cambios. Si falla la familia, peligran otros factores; la familia se presenta imprescindible por sus labores de atención a los menores y ancianos; es también el lugar donde se aprende un *estilo de vivir*. Los padres de hoy en día necesitan formarse para ayudar a sus hijos a vivir en una sociedad cambiante, pero manteniendo su identidad.

Ciertamente la familia, y concretamente, la española está sufriendo una evolución y un cambio profundo que viene produciéndose en las dos últimas décadas como señala Meil (2006). Del modelo único de familia nuclear al auge de las monoparentales, las uniones entre personas del mismo sexo, así como la evolución en el número de matrimonios civiles y canónicos. De estos últimos también aparece toda una tipología, ya que muchos de estos matrimonios son de personas divorciadas y que tienen hijos de su primera unión matrimonial.

Pero también creo que es cierto que para los jóvenes, al menos los españoles, la familia tiene una importancia y una relevancia grande en sus vidas, y por tanto la familia es central para ellos. Según Elzo (2006), citando sus propias investigaciones y las del Instituto Nacional de Estadística, al interrogar a los jóvenes sobre sus prioridades vitales como por los principales agentes de socialización, o por los espacios donde lo jóvenes dicen sentirse y encontrar más apoyo para la orientación de sus vidas, la familia es señalada en primer lugar.

En los últimos veinte años hemos visto el estereotipo de jóvenes adultos “apalancados” en casa de sus padres y madres, acomodados, dedicados a una formación sin límite, reacios a perder la calidad de vida que encuentran en el hogar familiar, reticentes a enfrentarse al mercado laboral y temerosos frente a las responsabilidades adultas

Este estereotipo ha alimentado la idea colectiva y ha llenado páginas muchos libros y periódicos, y sin duda debe ser releído a la luz de los condicionantes estructurales y económicos: precios de la vivienda desorbitados, desajuste entre la preparación académica y la realidad del mercado laboral, sueldos y condiciones precarias en el trabajo, etc. Además, es preciso contextualizarlo con unas características culturales y sociales que generan modelos en torno a la manera de afrontar el proceso de emancipación, y que alimentan las expectativas de los jóvenes, las estrategias familiares, e incluso las políticas públicas al respecto. Enfrentamos, por tanto, un fenómeno con numerosas perspectivas, que no pueden ser reducidas a una visión simplista en Visión de estereotipo, mucho menos en una época de profunda crisis económica como la que vivimos.

En la sociedad española de los años ochenta, según Alberdi (1999), el porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que vivían con sus familias alcanzaba el 85%, mientras para los jóvenes europeos este porcentaje era del 70%. Es cierto que hoy en día la gran mayoría de las mujeres y de los hombres jóvenes entre 15 y 24 años viven con los padres.

El estudio sobre los Jóvenes Españoles 2010 de la Fundación Santa María destaca que el 87% de los jóvenes españoles entre los 15 y los 24 años vive con sus padres, de ellos el 66% lo hace por el apoyo económico de sus padres, en la encuesta las razones para salir del hogar familiar son las siguientes por orden de elección: conseguir un trabajo (52%), conseguir una vivienda adecuada (46%), terminar los estudios (25%) y por último vivir en pareja (casados o no) es señalado como un (36%).

Resulta evidente que, en España, no existe un proceso de emancipación institucionalizado ni normalizado, es decir, que no se sigue unas pautas colectivamente asumidos como necesario y suficiente: hay jóvenes que gozan de las condiciones materiales necesarias para irse de casa de sus padres (incluso siendo propietarios de viviendas) pero no lo hacen; otros que no tienen prácticamente nada pero se marchan... En cada proceso intervienen factores que hacen necesario considerar elementos de muy diversa índole, no sólo materiales. Asistimos, pues, a procesos de emancipación plurales, fragmentados y deslocalizados en el tiempo.

Llama la atención el estudio sobre los Informe Juventud en España 2008, recogido en el estudio sobre los Jóvenes y la Emancipación de 2012 de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, que preguntaba sobre las razones que habían llevado a los jóvenes a emanciparse. La siguiente tabla 1 nos muestra las razones de estos jóvenes para emanciparse de la familia:

	Género			Edades			
	Total	Varón	Mujer	15 - 17	18 - 20	21 - 24	25 - 29
Base (N=)	1848	828	1020	19	135	546	1148
Adquisición de independencia	35,3	42,6	29,3	7,6	23,2	31	39,2
Haber conseguido autonomía económica	5,1	6,7	3,7		1,8	3,5	6,2
Formación de mi propio hogar y/o de mi propia familia	27	16	35,8	15	15,8	26,2	28,8
Estudios	14,7	12,5	16,4	39,8	33	21,9	8,7
Trabajo	11,2	14,6	8,4	2,2	12,1	10,4	11,5
Fallecimiento del padre y/o la madre	1	1,3	0,7	6,9	1,9	0,9	0,8
Malas relaciones familiares	2,1	1,6	2,5	18,1	2,9	2,7	1,5
Otras	0,4	0,3	0,5			0,7	0,4
N/C	3,4	4,2	2,7	10,4	9,3	2,8	2,8
Total (%)	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 1: Causas de la emancipación de los jóvenes españoles.
(Fuente: Informe Juventud en España 2008, INJUVE, 2008.)

Los padres y madres, y la sociedad en general, están cada vez más preocupados por los comportamientos y actitudes de parte importante de la población infantil y juvenil. El consumo de drogas, la proliferación de la violencia, la falta de respeto, el acoso en las aulas o los malos resultados académicos son problemas evidentes, y cada vez más crecientes, que llevan a hablar de una crisis de valores. Creo que aunque sus causas y factores varían, son muchos los expertos coinciden en que la familia, junto a la educación, juegan un papel crucial en la solución de estos problemas. Por lo tanto, a pesar de las dudas que se ciernen sobre ella, la familia sigue siendo el nudo esencial de la constitución de la personalidad y de la socialización de los hijos en los valores comunes de la colectividad.

Ciertamente que la familia es una de los grandes agentes de socialización, aunque los cambios sociales de los que hemos hablado anteriormente están generando que la propia familia esté dirigiendo la responsabilidad de la educación a la escuela, olvidándose el principio de que los padres son los primeros y principales educadores de los hijos. Al darse cada vez menos niveles de comunicación entre padres e hijos, desciende la eficacia de la educación familiar.

Los cambios en la estructura de las familias como el aumento de los divorcios, según el Fondo para la Defensa de los Niños de EEUU (Children Defense Fund, 2004), que aparecen en el libro de Berns (2007), afirma que uno de cada dos niños vive con uno sólo de los padres, divorciado o soltero. Otro dato es que se está dando un aumento de las familias reconstituidas. Los niños que viven en una familia constituida sólo por la madre, tienen un 50% de probabilidades de vivir en la pobreza, en cambio, los niños que viven con los dos padres, tienen un 10% de probabilidades. El divorcio afecta además a las funciones que desarrolla la familia, como socialización, educación, roles sociales y de autoridad, responsabilidad económica y apoyo emocional. Afecta a la autoridad en la familia. La autoridad de padres y madres sobre los hijos tiende a deteriorarse en los dos primeros años tras el divorcio, es menos consistente, con menos control y menos afecto. El divorcio afecta a la distribución de las tareas domésticas en la familia.

La familia española presenta hoy una imagen que refleja las tendencias y características que se vienen produciendo en la realidad de sociedades del marco europeo. Brunet, Carazo y Herrero – Martín (2014, pp. 20 – 31) presentan una serie de características que se enumeran a continuación:

- Familia nuclear reducida y por tanto viviendas más reducidas.
- Descenso notorio en la natalidad producido por factores económicos, culturales y de género.
- Realidad plural y diversa de la familia. La familia ya no constituye una realidad homogénea, con diversidad de hogares o núcleos familiares. Coexisten socialmente familias monoparentales, familias reconstituidas, parejas de hecho,...
- Cambios y evolución vertiginosa en la cultura familiar, dándose una transformación del rol del hombre y la mujer en el hogar.
- Un valor clave lo representa hoy día la familia como unidad familiar.

Los cambios que se han ido produciendo en la sociedad en las últimas décadas han afectado a determinados valores y a la cultura de las familias:

- Los cambios tecnológicos (control de la natalidad) y económicos (trabajo de las mujeres), han reducido el tamaño de la familia y retrasado la edad en la que se tiene el primer hijo.
- Tendencia al individualismo y autonomía dentro de las relaciones familiares. La organización familiar se ve sujeta a los acuerdos o proyectos de la pareja.
- La función de socialización y educación de la familia ha disminuido en el último siglo, actualmente se exige a los colegios que enseñen a los niños temas que se aprendían informalmente, como la educación sexual, la prevención de los comportamientos de riesgo o el control de los comportamientos violentos.
- Las responsabilidades familiares no se distribuyen como antes, actualmente es común que trabajen el padre y la madre, y que ambos se ocupen de tareas domésticas, aunque los hijos, que solían tener un papel más activo en el funcionamiento de la familia, colaborando en muchas tareas, actualmente tienden a ser poco colaboradores. Se da una mayor tolerancia hacia nuevas formas de relacionarse y entender la convivencia.
- Los patrones de autoridad tienden a ser más igualitarios entre hombres y mujeres, la autoridad patriarcal ha perdido influencia, aumentando la colaboración y el acuerdo entre el padre y la madre en las responsabilidades familiares. Hay una tendencia, cada vez mayor, a la disminución de la influencia de los padres sobre los hijos, cuando estos van creciendo, acortándose esta influencia en intensidad.
- La economía familiar requiere en la actualidad, en la mayoría de los casos, las aportaciones del trabajo fuera de casa del padre y de la madre. Las desventajas de esta situación son que se dispone de menos tiempo libre para las relaciones sociales, para la participación en la comunidad, y que hay una “sobrecarga de roles” o de responsabilidad en el padre o en la madre.

1.4. Cambio de rol de la Escuela.

En lo **educativo**, el conocimiento será el factor motriz de la nueva economía y hará que cambie el rol del capital y del trabajo. La producción del capital no se basa ya en aumentar la mano de obra y el mismo capital, sino en aumentar la productividad y sustituir factores tales como los recursos humanos por una buena propaganda e información a través de la red. Ya no necesitamos el vendedor de puerta en puerta, sino una buena infraestructura formativa, informativa y publicitaria, que se apoye en los medios de comunicación. Esto hace pensar que en el plano educativo tendrá, cada vez más importancia la transmisión de saberes a través de plataformas virtuales (por ejemplo Moodle), asistencia tutorial vía teleinformática, formación e-learning, b-learning,...

Las instituciones educativas tienen que estar al día para realizar su misión educadora en este nuevo contexto social de cambio. En este tipo de sociedad la educación tiene que verse afectada y los agentes que operan en el ámbito del sistema educativo, necesariamente han de ver su rol y sus maneras de hacer alteradas, cuando no profundamente cuestionadas. Para afrontar los efectos de estos cambios vertiginosos los profesores necesitan una adecuada formación. La utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá al profesor abandonar las tareas repetitivas y dedicar más tiempo a atender individualmente a sus alumnos y sus clases resulten más atractivas y documentadas. El software nos permite ya acceder a gráficos, diagramas, mapas interactivos, infografías de máquinas y aparatos complejas, vídeos de cualquier tema curricular, y así preparar mucho mejor las clases, además hay que experimentar nuevas metodologías de aprendizaje donde el alumno sea el principal actor de su educación, me estoy refiriendo al aprendizaje por proyectos y cooperativo.

La escuela en la modernidad (como antes en la Edad Media había pasado con la Iglesia, en una sociedad dominada por una cosmovisión religiosa) era el lugar oficialmente depositario de la transmisión del saber, del dominio de la palabra escrita y por ende de la cultura. Pero en una sociedad informática, donde el conocimiento se difunde digitalmente a través de la red y los medios de comunicación audiovisual, donde la imagen y la palabra han generado mundos virtuales que reflejan con más precisión y rapidez la realidad cultural y la ponen al alcance de cualquier persona que tenga los medios adecuados para recibirla, los sistemas educativos y la escuela en particular han dejado de tener el monopolio de la transmisión del saber.

El sistema educativo de los siglos XIX y XX descansaba sobre la figura del profesor, como poseedor y custodio del saber y el conocimiento que los alumnos debían aprender; él era el que regulaba el currículo de los estudiantes y quien sancionaba y evaluaba el conocimiento adquirido. Hoy el maestro ya no es quien detenta el saber. Cada invento que ha dado alas a la palabra, desde el libro, pasando por la radio, el cine, la televisión y ahora, la red, ha ido restando poder a los gurús del saber. De hecho, con la modernidad, a medida que la sociedad se volvía más urbana y cambiaba la familia, el mundo del trabajo y la estructura productiva, la escuela se extendía como una pieza fundamental de este entramado, transformándose el papel del docente. Cuanto más se extendía socialmente y llegaba la educación a más individuos, también perdía prestigio y poder.

El profesor Cabero (1995) señala que una ventaja directa de las Nuevas Tecnologías (NT) en el campo educativo, es la posibilidad que ofrecen para la simulación de fenómenos, sobre los cuales los alumnos puedan trabajar sin riesgo de ningún tipo, observar los elementos significativos de una actividad, proceso o fenómeno, o descomponer un producto en sus partes o en el proceso seguido para su elaboración.

Además estas NT son totalmente interactivas, es decir, permiten al alumno moverse autónomamente por la red, elaborar mensajes y seleccionar y decidir la secuencia de información a seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundidad de la información de los contenidos y saberes que necesita. Todo esto dentro de unos márgenes, que van desde la libertad absoluta y total, hasta el moverse por unos límites prefijados por el profesor, en este caso hoy es una buena herramienta pedagógica y didáctica el uso de las webquests.

La búsqueda de información, es además inmediata, haciendo que el alumno no tenga que perder tiempo y energías en la búsqueda. Esto crea en el usuario una sensación de ruptura de barreras de tiempo y espacio. Por esta instantaneidad, el usuario puede acceder a bases y bancos de datos situados dentro y fuera de su país. Aspecto que incluso lleva a situaciones paradójicas, ya que muchas veces tenemos antes información de los conocimientos que se están generando en países lejanos, que en el nuestro.

El aumento de I+D y la expansión galáctica de los saberes derivados de la inversiones económica, producirán que los conocimientos se tornen obsoletos periódicamente, y por tanto, la necesidad de compartir esos saberes para solventar los problemas, reelaborar lo que se sabe y dar nuevas respuestas. En este sentido es interesante la experiencia del Modelo Finandés, en el que las ideas se enriquecen en la red, no sólo a niveles de empresa para obtener mayores beneficios y mejorar los productos, sino en el ámbito social y de mejora urbana.

La educación permanente también será otro aspecto que configurará el futuro educativo, y lo será por ser el elemento articulador de la diversificación de trabajos que tendremos que realizar, adaptándonos a las circunstancias y necesidades sociales y de mercado. Esta educación permanente nos determinará el que podamos seguir de cerca los cambios que se produzca en todos los órdenes de la vida, pero especialmente en el referido a las tecnologías. Se producirá un nuevo triangulo invertido de las matrículas académicas. La competencia por el trabajo y la actualización de competencias harán que el “estudiante trabajador” y la competencia laboral sean una realidad palpable que configure, incluso, una nueva manera de entender los centros educativos y de formación. La demanda de educación no presencial asociada a un nuevo tipo de estudiante trabajador será esa vía de actualización y educación permanentes. Por tanto, se determina así una alternativa a la educación como consumo a la de una educación como inversión.

En este momento la masificación de los egresados y la restricción de los mercados laborales están creando una economía irracional de la demanda. Tal vez el futuro necesite trabajadores que puedan compaginar la formación y actualización permanente con el propio trabajo, todo ello desde unas condiciones laborales más flexibles en horarios, tiempo y espacios. Por ejemplo, ya hoy muchos trabajos que se realizan en las empresas se pueden hacer desde la propia casa, lo que hará que cada trabajador pueda organizar mejor su vida y sus necesidades. Esto repercute, según algunos estudios e investigaciones actuales, en una mejora en la calidad de vida, en las relaciones y en la productividad.

El siglo XXI nos está presentando nuevas formas de crear el saber. El conocimiento frontera, que es como hasta ahora se planteaban las áreas del conocimiento, no es fruto de la división de las disciplinas, sino en la organización sistemática de la información en un nuevo modo de crear el saber de forma sistémica, trans, inter y multidisciplinar, de forma comparativa, en dinámicas de trabajo en red colaborativas globales y en función de respuestas a problemas. Un ejemplo claro de esto lo constituyen algunas facultades de medicina donde se han creado unos espacios que simulan las salas de urgencia de los hospitales. A los alumnos se les confronta ante problemas reales, y es en estas situaciones en las que debe dar respuestas multidisciplinarias al problema que se les plantea. Alguien que ha sido herido de bala en el

abdomen necesita el aporte colegiado de saberes (equipo de doctores, médicos, especialistas, enfermeras), así como de expertos, en traumatología, farmacología, anestesia,..., para dar respuesta y solución al problema. En este sentido el saber se convierte en competencia profesional.

Existe en las últimas décadas un debate claro entre los que consideran la educación como la adquisición de conocimientos y otra tendencia que se va instalando con fuerza es la que ve la educación como el fomentar y perfeccionar las destrezas necesarias para aprender de forma efectiva. Gerver (2010) entiende que el sistema educativo está obsesionado con los resultados y que medimos la calidad según el producto, sin atender al proceso para que las generaciones futuras sean líderes innovadores y pensadores creativos.

La investigación será el eje de la educación. Aparecerán nuevos ámbitos del saber que serán más complejos, habrá que renovar lo que aprendemos, apareciendo nuevos saberes básicos y especializados, así como nuevas formas de acceder al conocimiento y la praxis, educación a la carta y educación *just in time*. Aumento de la división social y técnica del trabajo que impone nuevas demandas (salidas intermedias, flexibilidad, movilidad, interdisciplinariedad, etc.).

Se darán nuevas formas de apropiarse del saber, es decir, de aprender. La educación estandarizada correspondía a una economía estandarizada, hoy se requieren aprendizajes y recorridos individuales, con actualización permanente de créditos y acreditación competencial. La educación ha sido una cadena de montaje y se impartían conocimientos fraccionados y separados incorporándolos a una estructura vacía. Hoy se sabe que los aprendizajes son conexiones y éstas interdisciplinares

El cambio social, y muy especialmente el cambio en la producción y distribución social del conocimiento que hacen posibles las nuevas tecnologías del conocimiento hace necesario repensar la función social de la educación. Pero además, esta formación cultural se producirá en el marco de una cultura de aprendizaje, que evoluciona con la propia sociedad. La forma de aprender y enseñar serán una parte más de la cultura que todos debemos aprender, por lo que los cambios culturales que estamos viviendo deben llevar a representar no sólo los contenidos de la educación sino también las formas en que esos contenidos se aprenden y se enseñan.

Como dice Pozo (1996) la nueva cultura del aprendizaje se podría caracterizar por tres rasgos esenciales: estamos en ante la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo.

En la sociedad de la información la escuela ya no es la fuente primera, y a veces ni siquiera la principal, de conocimiento para los alumnos en muchos temas. Son ya muy pocas las “novedades” informativas que se reservan para la escuela. Los alumnos, como los profesores son bombardeados por distintas fuentes, que llegan incluso a producir una saturación informativa, ya casi no es necesario buscar información, es ésta la que, en formatos casi siempre más ágiles y atractivos que los escolares, les busca a ellos. Como consecuencia de lo anterior, los alumnos cuando van a estudiar Historia, Física o inglés tienen ya conocimientos previos suministrados por el cine, las canciones que oyen o la televisión. Pero se trata de información desestructurada, fragmentada y, en muchos casos, deformada. Por tanto los alumnos actuales y futuros no necesitan más información, sino la mediación del profesor para que ellos adquieran la capacidad de organizarla, interpretarla y darle sentido.

Al ritmo que vivimos los cambios tecnológicos y científicos, no podemos prever qué tendrán que saber nuestros alumnos dentro de una década y poder afrontar las demandas sociales que se nos planteen en el futuro. Lo que sí me parece seguro es que tendrán que seguir aprendiendo fuera del sistema formal de educación, ya que el aprendizaje continuo será un

elemento necesario de adaptación constante al medio y al contexto social y laboral. La educación formal cada vez se prolonga más debido a la movilidad profesional y a la aparición nuevos perfiles laborales que conllevan una formación profesional permanente y continua. Está claro que el sistema educativo de ningún país puede formar especialistas para cada una de sus necesidades, pero lo que sí que se puede es formar a los alumnos para que aprendan de forma más flexible, eficaz y autónoma, y dotarlos de estrategias de aprendizaje adecuadas, haciendo de los alumnos personas capaces de afrontar nuevas e imprevisibles demandas de aprendizaje.

Si queremos atender a las demandas y exigencias de la nueva sociedad del conocimiento, creo que habrá que dotar a los jóvenes de capacidades transferibles, que en vez de adquirir conocimientos puntuales específicos y concretos, cambien la forma de enfrentarse a las tareas y trabajos del mañana. Por tanto habrá que darles no solo conocimientos conceptuales y procedimentales, sino un contenido axiológico, que actuando como competencias personales, permitan a los futuros ciudadanos un mejor acercamiento a los conocimientos y las nuevas situaciones sociales.

Si es cierto, que como futuros ciudadanos van a necesitar capacidades para buscar información, seleccionarla e interpretarla. La escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque ésta es más cambiante y flexible que la propia escuela, lo que sí puede hacer la escuela es poder acceder y dar sentido a la información, dándoles capacidades de aprendizaje que les permitan una asimilación selectiva y crítica de la información.

Postigo y Pozo (2000, p. 56) en esta misma línea plantean que: *“Formar a ciudadanos para una sociedad abierta y democrática, y más aún formarles para abrir y democratizar la sociedad, requiere dotarles de capacidades de aprendizaje, de formas de pensamiento que les permitan usar de forma estratégica la información que reciben, en la mayor parte de los casos cuidadosamente cocinada para cumplir las propias metas de quien la transmite, de forma que puedan convertir esta información en verdadero conocimiento”*.

El alumno debe construir su propia mirada sobre el mundo y los acontecimientos sociales y desencadenar la puesta en marcha de una serie de capacidades que den respuestas personales y sociales a los diferentes contextos en los que interactúa y se realiza como persona y ciudadano.

No valen las lecturas de realidad de tiempos pasados, las claves de interpretación han cambiado, y por tanto la educación no puede reproducir esquemas de décadas pasadas. Se necesita un nuevo posicionamiento educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la figura del docente y de las instituciones educativas, en general.

Monereo y Pozo (2001, pp. 50 – 55) en Cuadernos de Pedagogía Nº 298, establecen unos diez puntos o decálogo de capacidades o competencias que los alumnos deben adquirir para encarar mejor los contextos sociales de conocimiento, tanto a nivel escolar como fuera de la escuela. Todas ellas apuntan a formar alumnos más autónomos en la gestión de su propio aprendizaje, para poder elaborar y construir las propias interpretaciones, a reconstruir y dar sentido a la cultura y el conocimiento, en vez de promover alumnos, que tradicionalmente, han sido receptores de modos culturales ya cerrados. Esto implica, de parte de los docentes, nuevas formas de enseñar y aprender, y por tanto redefinir los contenidos y la organización escolar en función de lo que queremos conseguir.

La siguiente figura 3, enumera esas capacidades o competencias que deben asumir los alumnos para situarse en los contextos sociales de conocimiento y aprendizaje, ya sean escolares y extraescolares:

**DIEZ CAPACIDADES BÁSICAS PARA LA GESTIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO
(Monereo y Pozo, 2001).**

1. Buscarás la información de manera crítica y selectiva para poder tomar las decisiones más adecuadas.
2. Leerlas siempre tratando de comprender, construyendo un contexto significativo nacido de la confrontación de tu texto (conocimiento previo) con el texto escrito.
3. Escribirás de manera argumentada tratando de convencer en todo momento con razones.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás la mayor parte de tus esfuerzos en pensar en aquello que sea relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa y concienzuda para expresar tus opiniones de forma razonada.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender lo que te dicen para lograr conversar con propiedad y hacer comprensible lo que dices.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor, intentando que tus interlocutores asuman tus ideas y sentimientos.
8. Crearás empatía con los demás de forma que puedas compartir sentimientos, fines y estrategias.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes como un medio para lograr también el éxito individual.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Figura 3: Decálogo de Capacidades Básicas para la gestión social del conocimiento. (Según Monereo y Pozo, 2001)

Los contenidos deben ser concebidos a partir de este momento como meros vehículos o transmisores del desarrollo de estas capacidades generales permitiéndoles así dar sentido a los contenidos. Saber leer y comprender un texto literario o científico, interpretar o dibujar una gráfica, saber distinguir dos o más interpretaciones de un hecho histórico, criticar diferentes soluciones a un problema medioambiental, apreciar el significado artístico y comunicativo de un cuadro o una escultura, interpretar y sintetizar el argumento de una película, producir textos descriptivos o explicativos coherentes son competencias generales, que teniendo un contenido concreto van más allá y son extrapolables o transferibles a otras situaciones de aprendizaje o contextos sociales.

1.4.1. Inmersos en el paradigma tecnológico: del currículo común y homogéneo al currículo por competencias.

Cuando se gesta un paradigma nuevo, y más en el caso del “paradigma tecnológico”, se producen innovaciones y se establecen vínculos (científicos y tecnológicos) que dan lugar a sistemas que interaccionan entre sí. Se desarrollan herramientas a partir de las cuales se generan importantes fenómenos que influyen en la aparición de las complementariedades simultáneas entre las innovaciones organizacionales, los nuevos métodos de producción, las innovaciones de consumo y de mercado, las infraestructuras, la educación y la capacitación. En términos generales, la adaptación del sistema económico y social frente a las innovaciones requiere un período de transición e inversiones para reemplazar las viejas infraestructuras e instituciones y que se convierte en un nuevo paradigma.

El cambio es una de las características de nuestra época, especialmente en el campo de la tecnología, donde el rápido proceso de los avances tecnológicos ha dado lugar a la aparición de las llamadas Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) que imponen, a su vez, un nuevo paradigma tecnológico simbolizado por Internet (@) y caracterizado como impactante en términos de su alcance social, económico, cultural y educativo.

Como plantea Barbe (2004), el surgimiento de la sociedad red ha marcado el fin de una era y el comienzo de otra: la Era de la Información. Esta nueva era tiene sus cimientos en hechos históricos y sociales anteriores como el paso de la oralidad a la escritura, la aparición de la imprenta y la Revolución Industrial. Esta revolución tecnológica se caracteriza por su capacidad de penetración en todos los ámbitos de la actividad humana y por el procesamiento del conocimiento, de la información y la comunicación.

El acceso a la información genera poder, y más que poder, lo que la sociedad y los individuos que forman parte de esta sociedad necesitan, es sobrevivir a esta explosión de tecnologías de la información. La masiva incorporación a la actividad económica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los efectos del proceso de globalización económica y el cambio en los patrones de consumo de las familias han sentado las bases de un importante proceso de transformación económica y social basada en el conocimiento.

El planteamiento está en que la tecnología ha revolucionado el mundo laboral y de la empresa. Hoy podemos ver fábricas totalmente automatizadas y organizadas a través de las tecnologías informáticas. Recibimos al momento información directa de cualquier parte del mundo. Estamos en vías de ser capaces de curar enfermedades genéticas, de estudiar lo micro y lo macro, desde la secuencia de ADN hasta el cosmos. Pero la escuela sigue sumergida en el siglo XIX y mantiene, en muchos casos, el discurso no significativo que pretende seguir siendo instructivo pero no educador.

Si la Educación debe acompañar a los cambios sociales, ¿cómo no nos damos cuenta de que estamos viviendo un momento educativo crucial?, ¿cómo no ser conscientes de que no podemos educar como hace 100, 50, 20 o 10 años? En muchos casos, vemos planes educativos que pregonan la incorporación de nuevas tecnologías pero muy rara vez en la práctica podemos visualizar un aprovechamiento real de las mismas. Tal vez existe una resistencia al cambio, o no estemos preparados para aceptar que la educación hoy está centrada en el alumno y no en el docente. Podemos seguir hablando de una sociedad en red y no aplicar el nuevo paradigma a la educación. Por tanto es urgente formar a los docentes y al resto de los agentes educativos para implementar e incorporar el uso de estas tecnologías, porque, ciertamente, el sistema educativo no ha evolucionado al mismo ritmo la sociedad en red.

El uso de los ordenadores en la escuela se ha centrado en la utilización de procesadores de texto, es decir, hemos cambiado la máquina de escribir antigua por una más moderna. Si mencionamos el uso de Internet, se ha limitado a la búsqueda de información y una vez más hemos dejado la enciclopedia impresa para sumergirnos en una mucho más amplia y rica. Pero aún queda mucho por explorar y por aprender para los miembros de las comunidades educativas. Pero sobre todo, queda por aceptar la necesidad del paso de una educación tradicional a una educación digital, aquella que es capaz de hacer que los alumnos investiguen a través de la red de forma guiada. Que puede compartir información y enriquecerla con el aporte de ideas y opiniones.

En la educación tradicional era muy importante el aula como lugar sagrado de impartición de la docencia, el orden, el silencio y la organización de los horarios. Hoy nos enfrentamos con un nuevo tipo de alumnos, expuestos a las nuevas tecnologías fuera de la escuela (videojuegos, chatas, plataformas virtuales,...), hiperinformado, influenciado por la televisión y la propaganda. Como dice Landow (1995, p. 23): *"El alumno de hoy es un tipo de lector distinto, más ágil y que construye sus propios textos en el proceso de la lectura en Internet."* Estamos ante alumnos libres y autónomos en el proceso de aprendizaje que nos exigen un nuevo planteamiento de estrategias educativas.

Hay quien piensa si en el futuro inmediato, con tanta tecnología, se necesitará el concurso del maestro o el profesor. Y lo cierto es que educar desde las nuevas tecnologías demandará del maestro más atención al alumno, y más trabajo, pues es más fácil el discurso que el orientar, crear dudas, hacer que el alumno investigue y se interroge. En realidad, lo que este nuevo paradigma tecnológico demanda son mayores exigencias para el docente, mayor perfeccionamiento y capacitación en el uso de estas tecnologías y un cambio de mentalidad en la forma de plantear y llevar a cabo el proceso de educar. Las Nuevas Tecnologías son una herramienta de apoyo, un instrumento muy valioso que no podemos ignorar.

La educación presente y del futuro le corresponde crear nuevos espacios virtuales (e-learning y b-learning, plataformas virtuales, blogs educativos, webs educativas,...), nuevos soportes, nuevas metodologías que desarrollen de la habilidad del aprendizaje autónomo. Habría que atreverse a dar un primer paso para empezar a generar un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso en la actualidad ya somos testigos de la implementación de Sistemas de Educación a Distancia que ponen a disposición del alumno un campus virtual de interactividad. El abanico de alternativas es amplio y todos los esfuerzos educativos puestos al servicio de la sociedad en red aportarán a una mayor globalización ya que se están produciendo cambios importantes en la manera de procesar, almacenar, acceder y transmitir la información, y por ende en la formación de los profesionales, agentes educativos y sociales.

Según el Dr. Cabero (1996), Catedrático de la Universidad de Sevilla y Director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, al hablar del descubrimiento del hipertexto nos dice: *"Uno de los medios que más interés despertó en la ya pasada Expo92 de Sevilla, fueron esos programas introducidos en algunos ordenadores que nos permitían, tocando con el dedo en una parte de la pantalla o moviendo una flecha sobre el texto o la imagen situado sobre la pantalla desplazarnos a otro lugar, diferentes posibilidades, como: pedir información sobre los alojamientos ubicados en la zona que se nos ofrecía en la pantalla, escuchar unos sonidos específicos, explicarnos el término que no comprendemos, o adentrarnos en la historia de una zona o en sus posibilidades económicas. Lo atractivo de estos programas ya que ofrecían imágenes estacionarias y/o en movimientos, textos, diagramas..., y la facilidad con que eran manejados, hizo que se acercaran a ellos, al principio con curiosidad pero al final con el interés de buscar nuevas posibilidades y recorridos, personas de todos los niveles culturales y de todas las edades, y que de las búsquedas intuitivas y "juguetonas" iniciales se fueran pasando a búsquedas más conscientes y localizadas"*.

Creo que el planteamiento educativo debe ser, a tenor de lo que dice Julio Cabero, algo interactivo, que comienza como un juego pero que nos "engancha", nos atrapa y nos va conduciendo de un aprendizaje a otro. La no linealidad, la virtualidad y el acceso voluntario a la información se constituyen en el atractivo que induce al alumno a crear itinerarios de aprendizaje propios en la indagación del conocimiento. La red por tanto, establece los vínculos, a partir de nodos, que permiten redefinir en cada contacto una nueva posibilidad de interacción comunicativa, en un ejercicio constante de reelaboración conceptual, sin eje primario de organización.

A partir del aprovechamiento de las nuevas tecnologías en la escuela como se pueden generar nuevos ambientes de aprendizaje, flexibilizando los sistemas vigentes de enseñanza, para dar a los estudiantes la posibilidad de autorregular su proceso formativo y recrear la adquisición de un conocimiento acorde con las dinámicas del mundo y la sociedad actual. Jacquinet (1997, p. 24) se expresa así en este tema: *"La Pedagogía interactiva es aquella en la que el aprendizaje es considerado como resultado de una interacción o suma de interacciones entre la persona que aprende y su medio"*.

El mismo Cabero (2014) hace una profunda reflexión sobre el proceso de incorporación de las NT en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo consciente que la digitalización de las TIC, las aportaciones que se están realizando desde la web 2.0 y 3.0, así como la facilidad en su manejo está representando una nueva forma de comunicación e interacción entre alumnos y profesores, convirtiéndose en “prosumidores”, es decir, las nuevas formas de participación en los contenidos audiovisuales, y cómo las audiencias están cambiando, adaptándose a las nuevas maneras de usar los medios y, especialmente, cómo se está despertando una conciencia de mayor participación en los mismos.

Es necesario plantear un currículum por competencias que permita la introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias en general y sobre todo de las transversales como “un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación”. El objetivo deja de ser la acumulación de una serie de conocimientos para ser sustituidos por el desarrollo de una serie de competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparados para la vida, para integrarse en el mercado laboral y para poder continuar la formación a lo largo de la vida.

La implantación de un modelo educativo basado en competencias, como el diseñado en el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), requiere profundos cambios en la estrategia de enseñanza aprendizaje y en especial en el diseño de las actividades de aprendizaje y en los procedimientos de evaluación. El hilo conductor de la estrategia docente debe ser las competencias que el estudiante tiene desarrollar durante su formación. Es necesario diseñar pautas comunes para conseguir dotar al modelo educativo de consistencia, acordando un sistema de definición de competencias y de evaluación holístico, integral y estandarizado.

1.5. Síntesis.

Es imposible hablar de los jóvenes actuales y entenderlos sin partir del momento histórico y sociocultural en que viven. Un momento de cambios bruscos y vertiginosos. Hemos asistido en la segunda mitad del siglo XX y en este principio del siglo XXI a grandes logros culturales y sociales, como la revolución silenciosa de la mujer, un mundo que, en su mayoría, goza de unos derechos y unas libertades, de una sociedad de bienestar, pero que en contrapartida ha vivido y vive grandes dramatismos y paradojas sociales: guerras por todo el planeta, violencia, terrorismo, desastres ecológicos, diferencias abismales entre el Norte y el Sur, hambrunas y enfermedades terribles (cáncer, SIDA, etc.). Por tanto grandes transformaciones en todos sus ámbitos: desde las estructuras políticas y económicas, hasta las referidas a las dimensiones ecológica, social, cultural y educativa.

Esta nueva sociedad, que muchos llaman posmodernidad, ha venido de la mano del desarrollo tecnológico. El mundo de los ordenadores y los medios de comunicación han creado un nuevo estilo de sociedad llamada de la Información, que hace que no sólo la propia información, sino hasta la economía se mueva por el mundo virtual, en la red. El mundo virtual de posibilidades infinitas ha dominado todas las esferas de la vida personal de los individuos y de la propia colectividad. Los jóvenes, hijos de la tecnología, han llegado a ser bautizados como la “Generación Net”. Una nueva generación que vive dominada por la tecnología, la información y la propaganda, haciendo de ellos unos seres con unas grandes potencialidades, pero al mismo tiempo con un vacío existencial y, en bastantes casos los cambios en el rol de las familias, que les lleva a situaciones enfermizas y dramáticas de soledad. Un mundo virtual que ha hecho de ellos seres consumistas, que lo desean todo con la inmediatez de lo digital y que

cada vez son más dependientes de sus propias familias. Viven la lucha interior de la emancipación y la libertad y por otro lado dependen de las modas y de los adultos.

La anterior me ha llevado a plantearme el problema de mi estudio en los siguientes términos: *“Las características de nuestro mundo globalizado desde una inmersión en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, el impacto, cada vez mayor, de las nuevas tecnologías, el papel de las familias y el rol que desempeña la escuela a nivel curricular y metodológico-didáctico, hacen que nuestros alumnos actuales muestren falta de autonomía personal y ante el aprendizaje, una responsabilidad cada vez menor ante su formación y su futuro, y unos niveles bajos de compromiso social para transformar la sociedad”.*

Este problema me preocupa personalmente y desde la Institución Religiosa a la que pertenezco, y por tanto, me hace establecer mi hipótesis de estudio desde dos variables, de un lado, el analizar en la Red de Centros La Salle de Andalucía y el modelo pedagógico-didáctico, axiológico que ofrece la Institución La Salle en temas que me parecen vitales para el presente y el futuro de los jóvenes: la autonomía personal y en el autoaprendizaje, la responsabilidad ante su propia formación y sus decisiones personales, y el nivel de compromiso social como agentes de transformación de la sociedad. Y de otro lado estudiar la variable contextual, realizando el estudio en diferentes centros con diferencias socioculturales de Andalucía.

Hemos analizado, posteriormente, distintas variables que convergen en el problema que planteo, desde los cambios sociales, políticos, económicos y culturales, el papel de las nuevas tecnologías, lo que representa estar inmersos en una Sociedad de la Información y el Conocimiento, el fenómeno de las “magalópolis” o grandes ciudades, ya que cada vez despoblamos más el mundo rural para vivir hacinados en las ciudades, los nuevos fenómenos asociativos tanto de signo positivo como negativo, el surgimiento de la violencia y el acoso en las escuelas y centros de enseñanzas medias, el fenómeno real de la inmigración y de la diversidad cultural y educativa que vivimos, el análisis teórico de cómo sigue existiendo una sociedad de clases, cómo se configuran hoy las relaciones personales de los jóvenes y el papel que juega la familia en sus vidas y el momento de desconcierto educativo que vive actualmente la escuela, que necesita ser repensada para tomar las riendas de la educación y encarar una nueva manera de educar que de sentido al papel de todos y especialmente, de los alumnos en la construcción de su propia identidad y del futuro de la sociedad y del planeta.

Tesis Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

Capítulo II: EL PAPEL DE LA ESCUELA

II. EL PAPEL DE LA ESCUELA:

“Conforme nos adentramos en el siglo XXI, muchas de nuestras instituciones y profesiones están entrando en un periodo de cambio profundo. En educación estamos empezando a reconocer que las estructuras, propósitos y métodos de nuestra profesión fueron diseñados para un periodo histórico que está finalizando ahora”.

(Declaración de Chicago, 1990)

1.2. Valores y orientación.

Cada vez es más evidente que el ser humano tiene que formarse globalmente, tanto para acceder a la sociedad a la que pertenece con competencias y recursos, como para su equilibrio personal. Así, pues, es necesario que los individuos que constituyen una sociedad dispongan de valores y actitudes que les permitan incorporarse a la misma de forma positiva y crítica, así como actuar en ella con la intención de que sea lo más justa y democrática posible.

La sociedad actual sufre problemáticas diversas, las cuales son fuente de conflictos en los que se hallan valores y actitudes como referentes. No obstante, el desarrollo de las capacidades de la persona, así como el derecho que tiene de desarrollarlas al máximo y de adquirir conocimientos, conduce a la necesidad de tener en cuenta en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que lleven a la persona a sentirse segura y satisfecha consigo misma, y que le hagan posible el hecho de tener un juicio autónomo moral que le oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y en sus actuaciones. Valores y actitudes están en la base del desarrollo global de la persona que se debe trabajar dentro del ámbito escolar.

La creciente "pluralidad homogeneizante" que afecta a la sociedad y por la que inevitablemente se ve permeado el proceso educativo, hace que la educación en valores cobre particular importancia en tanto interesa la formación de los sujetos... El sujeto como personalidad vive continuamente conflictos de valor, más si se halla inmerso en un mundo poseído por la globalización y otras tendencias homogeneizadoras en contraposición con el pluralismo que pretende terminar con la existencia de modelos absolutos. Siendo los contextos sociales cada vez más complejos, se necesita un esfuerzo mayor a nivel personal para construir valores morales propios, razonados y lo más exentos posibles de la influencia externa (ideologías, modas, opiniones sociales,...). Esta situación se agudiza si nos percatamos que en la actualidad la mayoría de las sociedades asisten a una crisis de valores que se refleja en una extrapolación del valor a lo que se considera antivalor, lo que conlleva a una inseguridad individual acerca de cuál es el verdadero sistema de valores y por consiguiente a un cambio en la jerarquía de los mismos. Por esto es imprescindible crear las condiciones necesarias y óptimas para que cada persona descubra y realice la elección libre y lúcida de sus valores en el proceso personal y educativo.

Surge entonces la pregunta: ¿Puede educarse en valores adecuadamente si no se conoce cómo estos se integran en la personalidad del sujeto regulando así su comportamiento?

La educación en el centro escolar implica transformación, inserción, internalización y potenciación del ser humano; cuestiones que sólo pueden lograrse a partir de un conocimiento exhaustivo del alumno y sus procesos psíquicos y emocionales. Pero ante esta

necesidad práctica se superponen insuficiencias teórico-metodológicas intrínsecas a la complejidad que encierra en sí la categoría personalidad. Aun así, debemos acercarnos a su comprensión, adscribiéndose a teorías de indagación y descubrimiento, debe ser el punto de partida para promover un verdadero cambio en los sujetos de la enseñanza.

La personalidad debe estudiarse en su carácter sistémico y dinámico, comprendiendo que sus cualidades psíquicas y emocionales se manifiestan durante el comportamiento del sujeto inmerso en su sistema de actividades y comunicación, es decir, en la vida diaria, formándose al mismo tiempo en ellos. La personalidad no es estática, en tanto se halla en constante relación con el medio y por consiguiente, con nuevas experiencias que el sujeto va interiorizando; pero a la vez, no tiene un carácter totalmente dinámico ya que todos nos encontramos sujetos a determinadas costumbre, normas y valores que nos rodean.

Creo que en el proceso de interiorización del valor, el sujeto en su relación con el mismo le confiere un sentido y una jerarquía, pero solo puede configurarse satisfactoriamente en las tendencias orientadoras de la personalidad en la medida en que sea relativamente consecuente con la formación d que ha recibido.

A partir de su afianzamiento en el sistema motivacional, va a constituir un modelo o plan a seguir que va a orientar y regular su comportamiento, convirtiéndose a su vez en criterio de autoevaluación de la propia actividad. El valor autónomo, inserto en un sistema motivacional relativamente estable no sólo va a regular la conducta sino que puede convertirse en un objetivo y norma para evaluar tanto el comportamiento individual como el social.

Delgado Suárez (2006) en su artículo: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de valores?: Una aproximación desde la personalidad”, plantea que todas estas acciones educativas encaminadas a incidir en la formación de valores pueden estar condenadas al fracaso si no sientan sus bases en tres elementos esenciales desde el punto de vista de la persona:

- Coordinación del valor a desarrollar con el sistema personológico estructurado con anterioridad de manera que sea congruente con las formaciones psicológicas individuales.
- Balance cognitivo-afectivo que constituya una base sólida para la incorporación del valor al sistema personalizado.
- Desarrollo del valor como una necesidad, que pueda vivenciar el sujeto en la actividad a través de la comunicación asertiva y el pensamiento crítico.

Pero nos interesa, llegados este punto, hacer una propuesta aproximativa, pero clara, de cuáles deben ser los valores que debemos transmitir a los jóvenes del siglo XXI. Soy consciente de la dificultad de plantear unos valores fundamentales que se transmitan desde la escuela y desde la familia, ya que existe un universo muy amplio de tipologías de jóvenes. Pero creo que Elzo (2006) hace una propuesta bien fundamentada sobre siete valores que engarzan perfectamente con el problema que planteo en este trabajo de la poca o nula autonomía personal y ante el aprendizaje, una responsabilidad cada vez menos ante su formación y su futuro, y unos niveles bajos de compromiso social para transformar la sociedad y el planeta. Estos siete valores son los que siguen:

- 1. La competencia personal.** Que sean autónomos, que sepan abrirse camino en la vida, que no dependan de los demás más allá de lo lógico en una sociedad estructurada y compleja. Esto es lo que quiere decir que los jóvenes sean competentes. La selección de personal se hará cada vez en mayor grado en atención a la valía personal de los candidatos a un puesto de trabajo.

Ser competente se refiere, básicamente a dos cosas: lograr una estructura psicológica armónica y tener las capacidades intelectuales que le permitan entender y orientarse en el mundo. En este orden de cosas, en los tiempos actuales ser competente exige, ciertamente, controlar y dominar las herramientas informáticas y lingüísticas apropiadas (me refiero no sólo a dominar la lengua materna, sino al inglés como idioma mundial), además de los conocimientos específicos exigibles al campo que vaya a ejercer profesionalmente. El informe Jacques Delors, plantea “el aprender a aprender”, cuyo planteamiento debe guiar el aprendizaje de los adolescentes y jóvenes de hoy y en el futuro.

2. La racionalidad. Hay que introducir la racionalidad en la vida diaria a la hora de tomar decisiones. Hay que salir de las opiniones y pasar al terreno del diálogo y de la confrontación racional en base a la realidad social, realidad conocida y contrastada con rigor. Hay que desterrar el que en nombre de la libertad cada cual pueda opinar lo que quiera de cualquier tema sin dar razones de peso.

En otras épocas pasadas si primaba más lo racional que lo emocional, pero en los tiempos que corren nos hemos pasado al otro extremo, haciendo afirmaciones que no se contrastan ni se razonan. Por tanto debemos fomentar en los jóvenes, con la base del cariño, mediante la palabra y el ejemplo, la racionalidad; así, los adolescentes y jóvenes podrán dar cuanta razonada, a los demás y a sí mismos, de sus preferencias, de sus comportamientos y estarán en condiciones de entender y situarse en la sociedad en la que les ha tocado vivir. Es necesario que la racionalidad ilumine el gran bombardeo informativo que reciben cada día los jóvenes a través de los medios de comunicación de masas, para analizarlos, sopesarlos, cuestionarlos, pensarlos y, a partir de ahí, construir sus propias escalas de valores y ser dueños de sus vidas.

3. El dinero como valor y el valor del dinero. Este apartado trata de reflejar dos actitudes básicas ante el dinero. La primera parte del enunciado refleja la priorización que muchas personas hacen en sus vidas del dinero, las posesiones,... La segunda parte nos expresa lo que cuesta ganarlo y el esfuerzo que hay que invertir para tenerlo.

Ciertamente para los jóvenes, el dinero no es lo más importante, por delante están la familia, la salud y los amigos. En gran parte porque disponen de suficiente dinero. Los jóvenes españoles de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad, en el año 2005 disponían de media para sus gastos personales de 40 euros a la semana aproximadamente. No hay duda de que el dinero es un valor para los jóvenes y tenerlo en abundancia una prioridad.

España es uno de los países europeos donde la emancipación familiar de los jóvenes se produce más tardíamente. En los estudios de Javier Elzo se desprenden dos razones de este retardo en la emancipación: la carestía de la vivienda y la temporalidad del empleo y su precariedad. También es cierto que existen otras razones más subjetivas que no se ven a simple vista, como la no aceptación de los padres a que los hijos de marchen de casa cuando ellos quieren, y el acomodo de los jóvenes a esta situación y convirtiendo el hogar familiar en una fonda donde tiene comida y cama seguros. De aquí se puede desprender la dificultad que tiene los jóvenes para valorar el dinero, porque no lo necesitan al tener las necesidades vitales de alojamiento, manutención y vestido cubiertas.

Considero que en el tema del dinero es muy educativo el que se les dé una paga semanal para que aprendan a administrar su dinero y que sepan lo que cuesta comprar algo y a cuidar sus cosas. También creo que es interesante apoyar desde la

administración pública a los jóvenes con becas ante los estudios y en la primera vivienda, pero siempre que exista un control serio de que esas ayudas realmente se destinan al uso de lo requerido.

Es momento de desterrar la idea de que los jóvenes no trabajen, en un trabajo remunerado, hasta que este sea estable y más o menos definido. La secuencia de estudiar, obtener un título y después peregrinar buscando trabajo debe cambiarse hacia una secuencia donde la compatibilidad entre el trabajo y el estudio sea más flexible. De esta forma aprenderán el valor del dinero, lo que cuesta ganar el dinero, el esfuerzo necesario para llevarse al bolsillo unos euros. Creo que trabajos de fin de semana existen, al igual que los trabajos veraniegos.

4. Tolerancia y permisividad familiar. En muchas ocasiones confundimos tolerancia con permisividad, cuando no con dejación de responsabilidades. Muchos de los actuales adolescentes y jóvenes, han crecido en una infancia dulce y sobreprotectora, con más recursos materiales de los que otras generaciones pudieron soñar. Al mismo tiempo, nadie les ha hablado ni educado en la importancia del sacrificio para conseguir unas metas y objetivos, en la abnegación, en el esfuerzo, en la necesidad de diferir en el tiempo lo deseado, en la autorresponsabilidad. Hemos creado una sociedad de derechos sin los correspondientes deberes, hemos insistido en la creatividad, en la espontaneidad, en la libertad ante las costumbres, en la queja continua de todo y por todo, en la exigencia a los otros y nunca en la propia exigencia, esperamos que la Administración nos resuelva todos los problemas.

La sociedad actual cada vez se vuelve más individualista, y aunque se hable mucho de solidaridad lo que prima es el individualismo que se ha desarrollado desde los presupuestos citados anteriormente: la persona humana se percibe como un sujeto de derechos sin el correlato de los deberes y responsabilidades.

El individualismo como valor dominante de la sociedad actual tiene una lectura positiva y otra cara negativa. Por un lado, supone la voluntad de adoptar planteamientos propios, autónomos, iluminados por la razón y el conocimiento de las cosas. Es la voluntad del ser humano de no convertirse en rebaño y ser libre, original y no dependiente. Y por otro lado la idea de que puedo hacer lo que quiera siempre que respete las leyes o al menos intentar que no me pillen en la infracción. Esta otra cara de la moneda representa la moralidad libertaria del deseo personal a toda costa, de la exigencia inmediata. El individualismo de los solos derechos.

Elzo (2006, p. 20) expresa esta coyuntura de la siguiente manera: *“En alguna ocasión he definido esta situación como una autonomía consensuada. Entiendo por autonomía consensuada la fórmula de que la sociedad actual, plural y con una gran diversidad de proyectos personales y colectivos, pueda, respetando este carácter plural, ir más allá del mero individualismo de deseos, otro de cuyos riesgos es caer en tribus por afinidades emocionales, sociales, étnicas, religiosas, políticas, hasta geográficas, encerrado cada colectivo en su gueto, no queriendo saber nada de los demás”*.

5. Más allá de la tolerancia y la permisividad, la necesaria intolerancia y la autoridad responsable. Hoy se habla mucho de tolerancia como respeto profundo a las diferencias, a las ideas y proyectos de los otros. Es una actitud que implica comprensión de lo distinto, de comprender a la persona distinta a mi desde sus propias manifestaciones sociales y culturales. Pero hay quienes practican una tolerancia basada en la indiferencia o la condescendencia con alguien o con algo pero

que en verdad se rechaza y cuya presencia se tolera siempre que se encuentre a cierta distancia.

Tanto la permisividad en lo privado, como la tolerancia en lo público no permiten que aparezcan dos ámbitos que son muy necesarios en la sociedad: la autoridad en lo privado y la necesaria intolerancia en lo público. Es cierto que la autoridad tiene mal cartel y se la confunde con el autoritarismo, pero no puede haber una sociedad equilibrada sin ella.

Hay que ser intolerantes con la permisividad que está instalada en muchos hogares y familias, ante la indisciplina reinante en los centros educativos, en la violencia entre los alumnos y las faltas de respeto a los profesores, ante los actos vandálicos contra el mobiliario urbano de algunos jóvenes. La intolerancia con estas actitudes y situaciones es lo que nos puede salvar de caer en el desentendimiento, la inhibición y la indiferencia por los demás. Sólo así podremos hacer que surjan la tolerancia activa, la autonomía consensuada, la responsabilidad individual y colectiva.

- 6. De los valores finalistas a los instrumentales (de los buenos deseos al comportamiento comprometido).** Los jóvenes de hoy se implican a distancia en los problemas y las causas que ellos dicen defender. Incluso en temas como el ecologismo y la defensa del medio ambiente, no puede decirse que sea una prioridad vital, una lucha diaria.

Según señala Elzo (2006, p. 23): *“En muchos de los jóvenes de hoy existe un hiato, una falla, entre los valores finalistas y los valores instrumentales: los jóvenes de hoy apuestan e invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad...), a la par que presentan, sin embargo, grandes fallos en valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el peligro de quedarse en un discurso bonito. Los déficits que presentan son en valores como el esfuerzo, la autorresponsabilidad, el compromiso, la participación, la abnegación, la aceptación del límite, el trabajo bien hecho...”*

Esta falta de conexión entre los valores finalistas y los valores instrumentales está poniendo al descubierto una gran y continua contradicción, además a muchos jóvenes les cuesta mantener un discurso y una práctica con coherencia y continuidad temporal en todo lo que represente un esfuerzo en el tiempo.

En el tema de los valores instrumentales tienen un papel de suma importancia tanto la familia como la escuela. Pues las bases se colocan y construyen desde la disciplina, la abnegación, el control de los deseos, el respeto a la autoridad (ejercida con razón y ponderación), la conciencia de que hay límites para todo, la necesidad de cooperar en las labores de la casa, etc.

- 7. La utopía por una sociedad mejor.** La utopía podría ser la síntesis de los valores anteriores y supone unos objetivos a conseguir, una ilusión a alcanzar, unos ideales por los que luchar y la toma de conciencia del camino a recorrer, de las fuerzas que ese empeño supone, de los problemas y dificultades a superar.

Existe un consenso tácito en el mundo occidental sobre determinados valores universales. En primer lugar el respeto a los derechos fundamentales de las personas. En segundo lugar la solución a los conflictos siguiendo caminos estrictamente pacíficos y con rechazo de cualquier tipo de violencia y en tercer lugar la búsqueda de un pacto con el medio ambiente. Conseguir lo anterior debe ser un empeño de toda la sociedad,

de ahí el papel fundamental que puede ejercer la escuela en su trabajo de transmisión de valores de forma sistemática.

La escuela es la encargada de encender los faros y las señales necesarias para orientar a los adolescentes y jóvenes en el camino de valores de referencia. Hay que potenciar una inteligencia prospectiva y analizar hacia dónde va la sociedad, mirar al futuro desde el presente sabiendo a dónde se quiere llegar.

2.2. Educar desde la competencia digital.

La Sociedad del Conocimiento representa y constituye una de las transformaciones más importantes que se están produciendo en las sociedades occidentales desde la Revolución Industrial. Vivancos (2008) en su libro: *“Tratamiento de la información y competencia digital”* considera que el elemento catalizador de estos cambios son las tecnologías de la información y la comunicación. Las TIC son fruto de la convergencia de diversas tecnologías, fundamentalmente de la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones, con el denominador común de la codificación digital de la información.

La ciencia nos ha permitido grandes avances, pero también ha sido la causa de catástrofes que han afectado a la humanidad o a sectores importantes de ella. Hemos entrado, como dicen los sociólogos y los filósofos, en la *“sociedad del riesgo”*, una sociedad que no puede prescindir de los avances de la ciencia ni de sus aplicaciones tecnológicas, pero que sin embargo no puede confiar absolutamente en ellos, ya que muchas veces son incompletos y parciales, no podemos controlar totalmente sus efectos negativos o perversos, es el mito de Frankenstein, las fuerzas que se vuelven en contra de quien las ha creado.

Quizá lo más terrible del momento presente sea, precisamente, la mecanización del hombre. Sin darnos cuenta nos hemos visto inmersos y convertidos en parte del inmenso mecanismo tecnológico. Dice Mayor Zaragoza (1988, p. 46): *“Es la gran paradoja de nuestro momento: cuanto más medios tenemos para desplazarnos, para comunicarnos, para evadirnos, más atados –que no asidos- nos hallamos, más sometidos a la frialdad inexorable de la rutina, de las horas; cuando nos sentimos más solos, más carentes de comunicación humana... es cuando estamos, precisamente, aturcidos de tanta información”*.

El progreso tecnológico y técnico conlleva la absorción del hombre individual al resultado del esfuerzo colectivo. Si no somos capaces de cambiar esta tendencia, se irá reforzando el hombre-pieza-engranaje, un engranaje cuyas dimensiones se nos escapan a cualquier visión global, en el que se actúa, se trabaja, se forma y hasta se decide de acuerdo con las directrices y las condiciones que impone la propia naturaleza colectiva, donde el individuo, la persona, puede apenas pensar por sí mismo y vive agobiado, dominado por un funcionalismo que lo invade todo. Esto me lleva a plantear que “el que controle el progreso en lugar de ser dominado por él”, será el individuo que se plantee que debe hacer y lo que no debe hacer desde el punto de vista de su propia formación, desde su ética y desde la construcción social. Este es uno de los grandes retos de la época actual, junto a la adaptación a las características de la sociedad postmoderna, al potencial que tenemos de pensamiento y reflexión en nuestro cerebro y utilizando las innovaciones tecnológicas y científicas, debemos analizar críticamente las consecuencias de nuestro pensamiento y de nuestras actividades, con el fin de distinguir entre lo que es técnicamente factible y lo que es socialmente deseable.

La enseñanza “general” se realiza según alguno de los siguientes tres modelos: académico, pragmático y politécnico, según se haga hincapié en la enseñanza de la “cultura general” -

conocimientos estructurados, se valore la aplicabilidad de estos conocimientos o se conciba como un puente entre aquella cultura general y la Formación Profesional mediante la *educación recurrente*. El pragmatismo americano tiene su contrapunto en el valor concedido a la combinación trabajo/estudio de los países de la órbita marxista. Muchos países, como Japón, adoptan hoy modelos mixtos, al tiempo que cambia la concepción de la enseñanza universitaria que ha dejado de ocupar una posición final para constituirse en auténtica plataforma de lanzamiento, al servicio de la formación permanente.

El reto para los individuos que se desarrollan en todas las áreas de conocimiento es vivir de acuerdo con las exigencias de este nuevo tipo de sociedad, estar informados y actualizados, innovar, pero sobre todo generar propuestas y conocimientos, conocimientos que surgen de los millones de datos que circulan en la red.

Castell y Himanen (2002) en su libro: *“El estado del bienestar y la sociedad de la información”*, afirman que vivimos en una época que se caracteriza por el auge de la sociedad de la información, cuya base es el “informacionalismo”, cuyo significado es que las actividades decisivas de todos los ámbitos de la praxis humana se basan en la tecnología de la información, organizada (globalmente) en redes informacionales cuyo centro es el procesamiento de la información. Por tanto, el núcleo de la economía informacional es la red global de mercados financieros basados en la tecnología de la información.

La sociedad de la información o “sociedad en red” se fundamenta en la generación del conocimiento y procesamiento de la información con ayuda de tecnologías informacionales basadas en la microelectrónica; está organizada en redes; y sus actividades fundamentales están en red en una escala global.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación se están convirtiendo en un elemento clave en nuestro sistema educativo. Cabero (200) ya plateaba que cada vez resulta más difícil encontrarnos con acciones formativas que no estén apoyadas en diferentes medios tecnológicos, independientemente del sistema educativo en el cual nos movamos y de los contenidos que estemos llevando a cabo.

Si la escuela tradicional, cerrada, estructurada y rígida (y que sorprendentemente sigue aun existiendo en demasiados sitios donde la gestión es pública y privada) tenía a gala la acumulación y retención de información en nuestras cabezas, y el mejor alumno era el que más memoria tenía, hoy con la revolución tecnológica y los avances psicológicos sobre cómo debe ser un aprendizaje compatible con el cerebro humano, sabemos que más importante que acumular “datos” en nuestras cabezas (algo que es mucho más rentable y rápido hacerlo por internet), es tener la capacidad de acceder y buscar rápidamente la información que necesitamos, procesarla reflexivamente y tomar las decisiones adaptativas más necesarias para el individuo, haciendo uso de las herramientas cognitivas que todos tenemos.

Los conocimientos que memorizamos a partir de una típica clase expositiva y que entran por nuestros canales sensoriales, sin que la persona reflexione sobre los mismos, se van perdiendo paulatinamente hasta desaparecer ya que no llegan a ser significativos y por tanto, no pasan de la memoria a corto plazo. Son conocimientos y tiempo perdidos. Por el contrario, al reflexionar sobre esos mismo conocimientos, estos se analizan, se discuten dentro y fuera del individuo, se experimentan, se relacionan con otros conocimientos, se aplican a la realidad circundante, y se comprenden de modo que pueden ser transferidos a otros, lo que hace que los incorporemos definitivamente como parte de nuestro conocimiento y queden guardados en la memoria a largo plazo.

No podemos negar la importancia de tener buena memoria. Pero eso no es suficiente. Es preciso utilizar y desarrollar todas las capacidades intelectuales, todas nuestras herramientas mentales.

Como pedagogo estoy convencido del gran potencial de aprendizaje que tiene todo ser humano. Se trata de activar una serie de operaciones mentales que irán creando el andamiaje cognitivo de la persona. Un andamio preparado para ser continuamente modificado y reestructurado, ya que nuestros esquemas de aprendizaje deben ser flexibles y plásticos para ir asimilando y acomodando la nueva información que nos llega. En este proceso influyen algunos elementos como: qué contenidos y procedimientos se enseñen, cómo nos los enseñen y cómo los percibamos y aprendamos, cómo es el ambiente familiar y escolar en el que se produce el aprendizaje, qué estímulos nos ofrecen en el proceso de aprender, cuánta contención afectiva, que motivación intrínseca y extrínseca.

Creo que ha quedado suficientemente demostrado por muchas investigaciones que aparte de nuestro componente genético, las personas llegamos a ser lo que somos en función de la activación y puesta en funcionamiento de todo un abanico de capacidades (posibilidades) que irán configurando o modelando el intelecto de cada persona o alumno, es decir que irá desarrollando su potencial de aprendizaje como plantea Feuerstein (1996). Ante una misma situación o fenómeno nuestras percepciones son distintas, al igual que lo son nuestra capacidad de observación, análisis o síntesis, de establecer hipótesis y comprobarlas, de manejar una o varias variables o fuentes de información al mismo tiempo, del grado de creatividad al dar respuestas o de adaptarse al medio, etc.

Esto me lleva a plantear, que son importantes unos saberes o conocimientos concretos, como las matemáticas, los idiomas, las ciencias sociales y naturales, los conocimientos tecnológicos, etc., pero más importante aún es la manera en cómo se aprenden, si lo hacen de forma memorística y mecánica, sin comprender, sin reflexionar críticamente, sin ver claros los principios, sin experimentación; o por el contrario lo que percibimos va cargado de significado y de aplicaciones reales al mundo que nos rodea. Si lo que estudio no tiene sentido para mí, no tiene sentido que permanezca en mis estructuras mentales. Por tanto debemos enseñar a nuestros alumnos a ser competentes, entendiendo por competencia el saber hecho acción, movimiento, adaptación,..., contenidos que se vuelven multifuncionales.

Los alumnos que tenemos actualmente en nuestras aulas y que nacieron con la web, son la denominada “Generación Google”, (en el capítulo 1º nos referiremos a esta generación como “Generación Net”). Una investigación realizada en el Reino Unido (2008), conocida como “behaviour of the future”, afirma que esta generación resuelve y cubre sus necesidades de información con internet a través del buscador más conocido: Google. Los que somos de otra generación aún nos aferramos al soporte papel, y por lo tanto este es un dato más de la brecha generacional y digital.

Lo anterior nos sugiere nuevos interrogantes: ¿Qué papel jugarán en lo académico y profesional, en el futuro inmediato, estos nuevos soportes y plataformas digitales que manejan los jóvenes? ¿Es esto señal de una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿La competencia digital será un prerrequisito para desarrollar otras capacidades y competencias? ¿Desde una educación tecnificada y tecnológica, qué papel debe jugar el desarrollo emocional de las personas? ¿Se convertirá la educación se convertirá en una elección interactiva de los saberes y contenidos necesarios para cada momento y lugar? ¿Qué competencias necesitaremos atender especialmente para dar respuesta a la educación planetaria? Está claro que estas preguntas y muchas más están en la mente de muchos educadores y teóricos de la educación, pero a la espera de ir despejando estos interrogantes,

podemos predecir algunos caminos a seguir asomándonos a las tendencias que muestran los jóvenes actuales.

Los alumnos y los jóvenes actuales tienen una preferencia clara por los soportes digitales a la hora de buscar información, ya que son tecnológicamente más competentes y desarrollan estas capacidades sin miedo a las máquinas. No tienen problema por usar un aprendizaje basado en el ensayo y error. Son capaces de interactuar con dichos soportes informáticos, valorando la rapidez de respuestas o de la información solicitada de forma breve y concisa. Son rápidos en la comunicación textual en detrimento de la comunicación oral.

En el citado estudio “behaviour of the future” se aprecia que el autoaprendizaje de ciertas competencias tecnológicas no lleva, necesariamente, al desarrollo de la competencia referida al tratamiento de la información, seguramente por el atracón de información al que el alumno se ve sometido. Esto nos hace caer en la cuenta de dos aspectos fundamentales que la educación básica debe cubrir la necesaria educación del espíritu crítico en la selección de dichas fuentes de información y la capacidad para realizar búsquedas eficientes.

Estas constataciones del estudio explican, por sí solas, la necesidad de introducir dentro de las competencias básicas el tratamiento de la información y la competencia digital (TICD). Pero también es cierto que si queremos educar de forma integral a nuestros alumnos actuales y futuros, y sobre todo queremos educarlos para el futuro, no basta con implementar una competencia digital y de tratamiento de la información, es necesario activar y educar todas y cada una de las competencias.

2.2.1. Competencias para dominar la información y el conocimiento.

De un tiempo a esta parte, y de la mano de la globalización (entendida la “globalización” como fenómeno complejo que abarca lo económico, financiero, político, cultural, social, y también lo educativo), la formación “basada en competencias”, está ocupando el escenario central de los discursos pedagógicos y laborales, instalándose como algo mucho más importante que una moda pasajera.

También es cierto que existen detractores del planteamiento educativo por competencias, como es el caso de Barnett (2001) que entiende que la educación por competencias la condena a muerte de la reflexión y la creatividad, ya que para Barnett las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, las competencias reducen la autenticidad de la acción humana. Por tanto la educación superior, como proceso de formación de estudiantes, no depende ya de la enseñanza, entendida la enseñanza como la tradicional y actual práctica universitaria de la enseñanza, no es una parte necesaria de la educación”.

En ediciones corregidas, actualizadas y aumentadas de su libro “La Macdonaldización de la Sociedad”, el sociólogo norteamericano Ritzer (2002) describe dentro de los procesos de la globalización, la asimilación, por parte de muchas sociedades, de características inherentes a un restaurante de comida rápida (*fast food*), es decir, la búsqueda de la eficacia al menor costo, la sistematización de roles, y que todo sea fácilmente manejable, predecible, y controlado. En el caso de la educación (en la visión de los detractores de la formación basada en competencias), los estudiantes son elementos descartables preparados en función de los intereses y necesidades de los grupos económicos.

Lejos de la visión neoliberal capitalista, interesada en que la escuela y la universidad se dediquen a la producción en serie del “*homo laborabilis*” que dé respuesta a las necesidades

de las empresas sin tener en cuenta que estamos hablando de seres humanos y no de piezas de recambio, como así también, lejos de las visiones progresistas que ven a la educación por competencias como algo demoníaco que hay que combatir a toda costa, el modelo integracionista considera que la educación debe estar orientada al desarrollo de las capacidades y talentos que todos los seres humanos tienen, y de las habilidades, herramientas, y demás recursos intelectuales que puedan ensanchar al máximo, siempre dentro de un marco de salud física y mental, porque la exigencia formativa tiene un límite, marcado precisamente por las posibilidades de cada persona. El tema pasa por el “para qué” desarrollar competencias. Y aquí radica el fin mismo de la educación, que es la formación integral de seres libres y autónomos, de personas pensantes que desde sus capacidades y su actuar ético en su propio campo de acción familiar, social y profesional, sean agentes transformadores de la realidad, en pos de una sociedad más justa, de países mejores, de un mundo mejor.

Para Sarramona (2004), la función de la escuela es formar personas competentes, no en el estricto sentido profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso.

Una pregunta que surge viendo las distintas materializaciones intelectuales y la manera de encarar los problemas de determinadas personas es: ¿Qué han tenido de diferente muchos de los que consideramos genios como Einstein, Severo Ochoa,..., con el resto de los mortales? Y la respuesta es el desarrollo de las distintas capacidades intelectuales. Así de sencillo. Ante un fenómeno determinado, una situación o un problema, la mirada es distinta. Es diferente la observación, la percepción a través de los sentidos, la interpretación, la capacidad de análisis y síntesis, de establecer causas y efectos, de imaginar dicho fenómeno en diferentes circunstancias (establecer hipótesis y comprobarlas), de agregar o quitar variables, de comparar, de clasificar, seriar, establecer relaciones virtuales, de juntar y separar...

Aunque la meta del sistema educativo sea el desarrollo de las competencias generales y transferibles a todos los ámbitos de la vida de la persona, el método para lograrlo es trabajar y desarrollar esas competencias de modo específico en cada una de las áreas o materias. Las capacidades que no se pueden generar en el vacío, al margen de los contenidos y de la red de saberes culturales, sino que deben resolverse dentro de esos contenidos de una forma mediadora.

Si entendemos que la función de la educación en este nuevo siglo es en cierto modo una continuación y una prolongación de los logros centrados en la alfabetización literaria y numérica, debemos dirigirnos a lograr y desarrollar una nueva alfabetización que supone incorporar nuevos sistemas de representación y conocimiento, en forma de alfabetización científica, gráfica o informática.

Pozo (2002) cree que lograr el desarrollo de estas capacidades o competencias en los alumnos, que les permitan enfrentarse a las exigencias crecientes de esta “civilización cognitiva”, no es incompatible con los con la transmisión de los cuerpos de conocimiento que vienen a consolidar nuestra cultura, sino al contrario. Desarrollar esas capacidades o competencias en los futuros ciudadanos sería imposible si no es a través de la asimilación de esos complejos sistemas de conocimiento y representación que tan costosamente han sido elaborados en la historia de nuestra cultura.

Entiendo que uno de los principales objetivos de la educación para todos debe ser generalizar o universalizar el acceso a esos sistemas simbólicos de conocimiento que constituyen, cada día más, el núcleo no sólo de nuestras formas sociales de gestionar el conocimiento sino incluso de nuestras relaciones interpersonales.

El integracionismo educativo, que no consiste en experimentar, sino buscar el sinergismo, adoptando y adaptando aquellos paradigmas, teorías, modelos y/o metodologías ya probadas y exitosas, que plantea Melograno Lecuna (1994), surge como una fuerte llamada de atención a los gobiernos en general, y a los docentes en particular, para que esta organización inventada y creada por el hombre, que es la escuela, esté a la altura de su misión. Una misión que en una época como la actual, de cambios tan drásticos y vertiginosos, debe ser revisada, repensada y remodelada totalmente. Por eso, en una época en que las palabras están gastadas, para animar la esperanza de llamar la atención del poder político y de todos los que tienen su parte de responsabilidad en la construcción del futuro, es preciso utilizar un léxico que violente. Debemos decir, por ejemplo: “Señores, la escuela como está ahora no sirve. ¡Estamos traicionando el futuro de nuestros alumnos!”.

El Integracionismo educativo considera la siguiente clasificación de competencias, en función de su ámbito de acción:

- Competencias intelectuales (herramientales o tecnologías del intelecto)
- Competencias inherentes a la calidad integral
- Competencias relacionadas con el management educativo
- Competencias relacionadas con los valores humanos positivos
- Competencias derivadas de la filosofía esencial de la educación
- Competencias relativas al lenguaje y la comunicación
- Competencias inherentes al dominio de las TIC
- Competencias personales (afectivas, emocionales, relacionadas con el carácter y la personalidad)

La educación basada en el desarrollo de competencias surge como respuesta a las demandas de la sociedad actual. Esta sociedad ya no precisa de una educación enfocada sólo a la adquisición de conocimientos, sino a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos; físico, motórico, cognitivo, afectivo, social y emocional, procurando aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo y sientan las bases en la adquisición progresiva de las competencias básicas cuya consecución se espera al final de la educación obligatoria.

El proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en “Educación y Formación, 2010” (UE) en su “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo), define la competencia como *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*. Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: constituye un “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica, que es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar.

Desde la publicación de la LOMCE, las competencias básicas han pasado de 8 a 7, pero prácticamente se contemplan las mismas competencias. En el preámbulo de la LOMCE se menciona que la ley considera esencial en la adquisición de las competencias clave para el

aprendizaje permanente recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.

A lo largo del texto de la LOE, modificada por la LOMCE se hacían varias referencias a las competencias, denominándolas indistintamente “básicas” y “clave”, o simplemente “competencias”. Dichas competencias se definen en el artículo 6b) como elemento del currículo de la siguiente forma: *“capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”*, pero no se dicen cuáles ni cuántas son.

La incorporación de competencias claves permite la concesión de protagonismo a aquellos aprendizajes que se consideran relevantes para conseguir el planteamiento integrador necesario para aplicar los saberes adquiridos en los distintos contextos en los que el niño se desenvuelve. Para ello, hay que identificar claramente cuáles son dichas competencias, definir qué las caracteriza y especificar cuál es el nivel que se considera básico en cada una de ellas y que, por tanto, debe alcanzar a todo el alumnado. Hacer hincapié en las competencias clave exige orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias clave debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

Para la etapa de Educación Primaria tenemos la enumeración de las competencias en el Real Decreto 126/2014 de currículo básico, donde se hace referencia a la recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo.

Dicho real decreto, nos presenta las que serán las competencias del currículo como las siguientes:

1. **Comunicación lingüística:** Conservando la denominación anterior, se refiere al dominio de destrezas comunicativas en diferentes registros, con capacidad de comprensión crítica en todos los soportes.
2. **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** Aúna dos de las anteriores competencias con la intención de difuminar el trazo existente entre las áreas de conocimiento y las competencias básicas. En esta nos encontramos con las destrezas relacionadas con la iniciativa científica, con el desarrollo de espíritu de investigación y con el uso de los números como lenguaje en diversos soportes.
3. **Competencia digital:** Incorporando el dominio de las nuevas tecnologías, la seguridad en la red y la valoración crítica de su impacto en la sociedad.
4. **Aprender a aprender:** También conserva la terminología anterior, refiriéndose a las habilidades relacionadas con el tratamiento de textos, realización de esquemas, capacidades de resumen y valoración del aprendizaje como herramienta social.
5. **Competencias sociales y cívicas:** Relacionado con los conocimientos de las instituciones, el desarrollo de valores críticos y la adquisición de destrezas de análisis social utilizando diferentes medios y soportes.
6. **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** Siendo este aspecto uno en los que más recalca la LOMCE y que aúna elementos de desarrollo de la autonomía personal, conocimientos del mundo económico y valoración del entorno social y empresarial.
7. **Conciencia y expresiones culturales:** Otra de las novedades entre las competencias y que engloba conocimientos sobre la cultura propia y ajena, el respeto por las diferencias y la valoración de la interculturalidad en nuestra sociedad.

Sin embargo sí que hay un cambio en la relación entre las propias competencias, o por lo menos se hace explícita dicha relación. En el anterior encuadre de las competencias básicas, se identificaban todas ellas como básicas y, aunque en la práctica diaria resultase diferente, no se establecía una predominancia de unas sobre las otras, ni se indicaban cuales resultaban más vitales. Ahora sí. En el artículo 5 del Decreto 105/2014 se establece una jerarquización, ya que tanto la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) como la Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT) deberán potenciarse especialmente. El currículo LOMCE presenta unos nuevos elementos denominados “estándares de aprendizaje”.

El propio Real Decreto nos los define como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.” Si ojeamos el desarrollo de las áreas, al primer golpe de lectura se comprueba a simple vista que son una concreción de los criterios de evaluación como dice la definición citada. Dicho de otra manera: son los criterios mucho más detallados y concretos. En algunos casos incluso un criterio puede ser desdoblado en varios estándares.

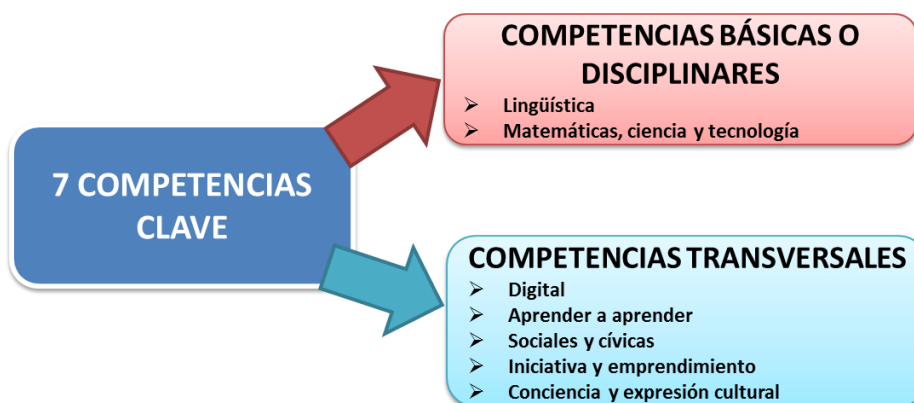


Figura 4: Competencias Clave estructuradas en básicas y transversales. (Según LOMCE)

Estas competencias claves no son independientes unas de otras, sino que están entrelazadas. Esta relación entre las competencias se muestra con especial intensidad en algunos elementos que forman parte de todas ellas, como son la resolución de problemas, la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa o la toma de decisiones con evaluación del riesgo.

El aprendizaje por competencia, el cual se caracteriza por:

- a) **Transversalidad e integración.** Implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados.
- b) **Dinamismo.** Se refleja en que estas competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual las alumnas y los alumnos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

- c) **Carácter funcional.** Se caracteriza por una formación integral del alumnado que, al finalizar su etapa académica, será capaz de transferir a distintos contextos los aprendizajes adquiridos. La aplicación de lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana favorece las actividades que capacitan para el conocimiento y análisis del medio que nos circunda y las variadas actividades humanas y modos de vida.
- d) **Trabajo por competencias.** Se basa en el diseño de tareas motivadoras para el alumnado que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos.
- e) **Participación y colaboración.** Para desarrollar las competencias clave resulta imprescindible la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo tanto en el desarrollo de los aprendizajes formales como los no formales.

Las competencias básicas no son independientes unas de otras, sino que están entrelazadas. Esta relación entre las competencias se muestra con especial intensidad en algunos elementos que forman parte de todas ellas, como son la resolución de problemas, la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa o la toma de decisiones con evaluación del riesgo.

La incorporación de competencias básicas (claves) al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Educar a los alumnos desde las competencias básicas es un enfoque diferente al del pasado que trata de superar la enseñanza de contenidos aislados, pues éstos solo tienen sentido cuando se articulan en función de aprendizajes que trascienden el campo de la educación al asociar un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con éxito en lo personal, interpersonal y en el mundo laboral. Las competencias implican actuaciones y apropiaciones por parte de los alumnos para plantear y resolver problemas económicos, sociales, culturales y políticos. Se trata de un saber hacer, de un actuar de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo.

Cada competencia debe ir acompañada por unas **actitudes** como fin último de esa competencia. El gusto por aprender, la motivación personal, la seguridad o inseguridad personal... son actitudes que un alumno finalista debe configurar y fortalecer en su persona. De lo contrario, quedarán sin manifestarse muchas capacidades, no porque no se posean, sino

porque no se han trabajado desde un doble impulso: el del propio alumno (querer es poder) y el del profesor (la mediación como causa del desarrollo pobre del alumno).

A continuación aparece la tabla 4 en la que se relacionan las competencias clave que establece la Comunidad Autónoma Andaluza con las subcompetencias a trabajar y desarrollar y las actitudes que creemos deben adquirir los alumnos y alumnas.

COMPETENCIAS CLAVE	SUBCOMPETENCIAS A DESARROLLAR	ACTITUDES
1. Competencia comunicativa lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. 2. Uso del lenguaje como instrumento de aprendizaje. 3. La verbalización exacta y creativa. 4. Resumir, sintetizar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Recibir y dar mensajes. . Ser crítico. . Contrastar opiniones. . Escuchar, interpretar. . Respeto y aprecio del pensamiento.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rigor en el razonamiento matemático. 2. Producción e interpretación de la información compleja. 3. Creación y aplicación de estrategias de resolución de problemas. 4. Diferencias la certeza, la ambigüedad y la falsedad. 5. Distinguir y dar validez a una argumentación. 6. Analizar hechos y sus relaciones. 7. Predecir consecuencias a partir de hechos. 8. Comprender procesos complejos y descubrir sus leyes. 9. Relacionar la ciencia con las condiciones de vida. 10. Investigación: método científico. Necesidad de conceptos fiables. 11. El pensamiento científico-técnico: <ul style="list-style-type: none"> - la pregunta como punto de origen - el pensamiento inductivo y deductivo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Seguir procesos lógicos. . Valorar y buscar la certeza y la verdad. . Ser sistemáticos y ordenados. . Exigirse el rigor personal. . Actitud positiva ante los números, cálculo, aplicaciones... . Habitarse a observar de modo sistemático. . Valorar el conocimiento científico. . Relacionar cuestiones éticas: progreso – conflictos – situaciones injustas. . Actitudes de compasión, justicia, solidaridad... . La ciencia como fuente de seguridad.
3. Competencia digital	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar la búsqueda de información. 2. Uso de las TIC como generadoras y transmisoras de conocimiento: herramientas de aprendizaje, comunicación e interacción. 3. Diferenciar los diferentes soportes de saber: impreso, multimedia, Internet... 4. Modelar situaciones según distintos medios de comunicarlos. 5. Uso de navegadores según necesidades y sus características: web, e-mail, Chat, foro, blogs... 6. Capacidad para transformar la información en conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Responsabilidad en el uso de los Media. . Actitud crítica y reflexiva y responsable en el uso de las TIC. . Diferenciar creatividad y rigor. . Desarrollo de la sociabilidad por las TICs. . Manejar bases de datos, páginas web, etc. Como inicio del trabajo personal.
4. Competencia para aprender a aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1. Controlar los procesos de aprendizaje. 2. Optimizar las propias capacidades por el ejercicio y la exigencia personal. 3. Desarrollar la motivación ante lo que gusta y ante lo que es exigente y duro. 4. Habitarse a relacionar conceptos con la propia experiencia. 5. Crear estrategias propias para resumir, memorizar, actualizar la memoria. 6. Organizar el tiempo y el estudio con autonomía y método: tiempos, ambiente, aislamiento o trabajo en grupo... 7. Conocimiento de las propias capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> . Gusto por aprender. . Confianza en las propias capacidades. . Autonomía en el estudio, en la realización de tareas, en dar respuestas... . Ser responsable en el desempeño del deber. . Ser curioso, cuestionarse los “porqués”, los “cómo”... . Aceptar los errores con sencillez y como fuente de aprendizaje.
5. Competencia social y cívica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar conciencia del pluralismo como realidad constructiva. 2. Aceptar las normas sociales y ser críticos cuando no sean justas. 3. Participación en la vida cívica. 4. Comprensión de la realidad social como realidad compleja. 5. Desarrollo del comportamiento individual en una sociedad plural. 6. Analizar los prejuicios y estereotipos sociales, como transmisores de sabiduría o de conflictos. 7. Defender los derechos de los menos fuertes; mediar en situaciones de conflicto entre iguales. 8. Explicar de modo multicausal los hechos, sin reduccionismos. 9. Trabajar por el desarrollo sostenible en lo personal y en lo social. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollar el gusto por el saber y el conocimiento. . Conocer los valores democráticos. . Aceptar normas sociales. . Defender derechos y ser consciente de las obligaciones. . Conocer hechos históricos analizándolos según parámetros del tiempo en que ocurrieron. . Actitud respetuosa, tolerancia... ante las manifestaciones del arte, religión, cultura popular, etc.
6. Competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proponerse objetivos y seguirlos. 2. Planificar, tomar decisiones. 3. Evaluar, comprobar, revisar, con autonomía. 4. Reconocer los cambios y adaptarse a ellos dando su toque personal. 5. Comprobar la capacidad de liderazgo en actividades específicas. 6. Tomar iniciativa social. 7. Crear su propio código moral, como criterio supremo de comportamiento. 8. Percibir necesidades personales y de los demás, buscando soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollar un espíritu emprendedor. . Desarrollar visión de futuro sin miedo a hacer hipótesis y previsiones. . Ser auto-crítico antes de serlo con los demás. . Asumir riesgos y experiencias nuevas con ánimo. . Ser perseverante en lo que se emprende.
7. Competencia de conciencia y expresiones culturales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción de expresiones culturales. 2. Iniciativa, imaginación, creatividad. 3. Sensibilidad, emoción, sentido estético. 4. Valoración de la libertad de expresión, la diversidad cultural y la realización compartida. 5. Aprecio y comprensión de las manifestaciones y expresiones culturales de diversos pueblos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apreciar y disfrutar las obras de arte y expresiones culturales. . Diferenciar cualidades estéticas. . Valorar experiencias sensoriales. . Actitud abierta y creativa ante las manifestaciones culturales.

Tabla 2: Cuadro de competencias, subcompetencias y actitudes a desarrollar en el alumnado según la LOMCE.

En la Institución “La Salle – Andalucía”, el Equipo de Pedagogía (equipo que se dedica a reflexionar sobre distintos aspectos teóricos y prácticos de la Red de Centros La Salle – Andalucía), ha llegado al establecimiento de un esquema explicativo del trabajo a realizar en competencias. Partimos de la creencia de que el desarrollo de las distintas competencias se realiza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y con el concurso continuo del profesor como mediador que pone en juego su intencionalidad de aprendizaje ante el alumno y espera que de parte de este se produzca reciprocidad. También se medía el significado para que el aprendizaje sea cercano y asequible al alumno.

En este proceso hay que procurar que el alumno llegue a la transferencia de lo aprendido a otras situaciones, así el alumno habrá adquirido las competencias básicas, que no son otra cosa que saberes puestos en práctica. En el centro aparece una “C” que sería la competencia que nos llevaría a saber, saber hacer, saber pensar, saber estar y saber ser, ante los contenidos, procedimientos y actitudes. Podemos decir que esas competencias generales son las que iluminan los conceptos, pero a la vez lo que aprendemos como contenidos, procedimientos y actitudes, nos facilitan ser competentes. El esquema que proponemos sería el siguiente:

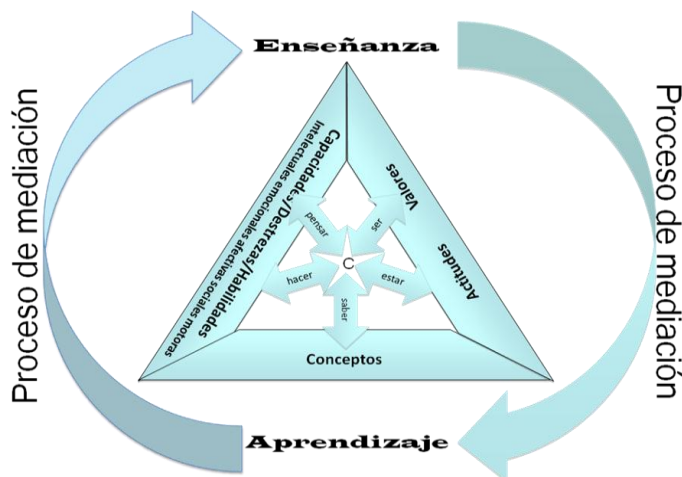


Figura 5: Esquema explicativo del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje de capacidades y dimensiones de las competencias en los Centros “La Salle – Andalucía” (Equipo de Pedagogía del Sector de Andalucía).

Coll (2005) plantea que los últimos tiempos el concepto de competencia ha cobrado presencia en el ámbito educativo y se utiliza con frecuencia para representar una combinación dinámica de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) los cuales necesariamente están ligados a los contextos de prácticas en los que se adquieren y se aplican. En general, se los consideran como puntos de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudio. Es preciso mencionar que no existe una lista de competencias exhaustiva o cerrada, sino que se enmarcan en políticas sociales y educativas.

Según Jenkins (2008), reconocido pensador en torno a los nuevos medios y su vínculo con la educación, todos sabemos que debemos aprender a leer, escribir o hacer cuentas, sin embargo, las escuelas y universidades en el mundo deberían enseñar también ciertas competencias que resultan necesarias para el siglo XXI.

A partir de una investigación cuyo objetivo era comprender cómo aprenden los jóvenes con las nuevas tecnologías, Jenkins desarrolló un primer acercamiento y enunció once competencias, pero advierte que podemos contar con diversos soportes tecnológicos con los que desarrollar estos “hábitos de la mente”. Es decir, formas de pensar que son las que organizan nuestra relación con el mundo, como por ejemplo, saber trabajar en redes y distribuir información, atender a la multipresencia y multitarea, comprender al juego como una fuente de descubrimientos, reapropiarse/remixar contenidos, etc.

Las competencias para el siglo XXI según Jenkins:

- **Juego:** entendido como la capacidad para experimentar, permite una forma de resolución de problemas. Desempeño (performance): se vincula a la capacidad para

adoptar identidades alternativas con el fin de promover la improvisación y el descubrimiento.

- **Simulación:** se presenta como la capacidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- **Apropiación:** es la capacidad de remodelar de forma significativa los contenidos de los medios.
- **Multitarea:** entendido como capacidad de explorar el medio ambiente y responder al cúmulo de información que circula focalizando en lo que se necesita en los momentos adecuados para resolver las tareas de manera múltiple.
- **Cognición distribuida:** se presenta como la capacidad de interactuar de manera significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales.
- **Inteligencia colectiva:** es la capacidad de compartir conocimientos y de comparar con otros hacia un objetivo común.
- **Juicio:** se vincula con la capacidad de evaluar la fiabilidad y la credibilidad de las diferentes fuentes de información.
- **Navegación transmediática:** se presenta como la capacidad de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades.
- **Redes:** es la capacidad para buscar, sintetizar y difundir información a través de múltiples modalidades.
- **Negociación:** se presenta como la capacidad de interactuar a través de las diversas comunidades, perspectivas múltiples promoviendo el discernimiento, el respeto y la comprensión.

Por otra parte, el Catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de la Laguna, Area Moreira (2009) propone redefinir en el contexto escolar las prácticas alfabetizadoras con las TIC e identifica tres grandes ámbitos o dimensiones de competencias vinculadas en el aprendizaje escolar:

- Aprender a buscar localizar y comprender información en Internet.
- Aprender a expresarse mediante distintos tipos de lenguajes, formas simbólicas y tecnologías, saber difundir públicamente las ideas propias en blogs, wikis, etc.
- Aprender a comunicarse e interaccionar socialmente con otras personas a través de los recursos de la red.

En relación a la primera competencia que se basa en la búsqueda, localización y comprensión de la información que circula por Internet, Ferreiro (2006) se refiere a que hay que saber seleccionar la información adecuada dentro de un flujo incesante de mensajes. Hay que aprender a dar respuesta rápida y oportuna. En otras palabras implica saber realizar tanto una búsqueda adecuada en Internet, establecer criterios, definir palabras claves, analizar críticamente la información, como también apreciar desde la “belleza estética que compone un texto literario”.

Por tanto, es importante crear en los alumnos la necesidad de promocionar usos más eficientes del medio a través del desarrollo de habilidades avanzadas de búsquedas para localizar recursos relevantes en medio de la proliferación constante de materiales en línea. Sin embargo, destaca que en esos procesos de búsqueda es necesario que los alumnos, con ayuda de los docentes, reconozcan los aspectos simbólicos y persuasivos de los medios digitales y las dimensiones emocionales de nuestros usos e interpretaciones de los medios, es decir, de los aspectos de los medios digitales que exceden la mera “información”.

Hace catorce años que la Declaración de Bolonia abogó en Europa por la creación de un espacio de enseñanza superior coherente, compatible y competitiva. Este reto fue asumido por un centenar de universidades europeas en el marco del Programa Sócrates, creándose el “Proyecto Tuning”, para afinar las estructuras educativas, no con el criterio de uniformar, sino

para fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua, respetando las autonomías universitarias.

Ciertamente el Proyecto Tuning, superado a estas alturas, establecía una serie de competencias genéricas, comunes a todas las carreras profesionales, y en el listado que aparece a continuación podemos observar que no todas se pueden considerar como competencias, ya que aparecen mezcladas competencias, destrezas y actitudes. Para aclarar esto se señalan entre paréntesis a qué se refiere cada una:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. *(Destreza)*
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. *(Destreza)*
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo. *(Destreza)*
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano. *(Actitud)*
6. Capacidad de comunicación oral y escrita. *(Competencia)*
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma. *(Competencia)*
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. *(Competencia)*
9. Capacidad de investigación. *(Competencia)*
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. *(Competencia)*
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. *(Destreza)*
12. Capacidad crítica y autocrítica. *(Actitud)*
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones. *(Competencia)*
14. Capacidad creativa. *(Competencia)*
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. *(Competencia)*
16. Capacidad para tomar decisiones. *(Competencia)*
17. Capacidad de trabajo en equipo. *(Competencia)*
18. Habilidades interpersonales. *(Competencia)*
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente. *(Actitud)*
21. Compromiso con su medio socio-cultural. *(Actitud)*
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. *(Actitud)*
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales. *(Destreza)*
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma. *(Destreza)*
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos. *(Destreza)*
26. Compromiso ético. *(Actitud)*
27. Compromiso con la calidad. *(Actitud)*

Por tanto, considero el modelo Tuning está superado actualmente en su planteamiento de base, ya que las competencias son capacidades que las personas deben poner en juego, y otra cosa muy distinta son las destrezas, entendidas como saber hacer determinadas cosas, y por último las actitudes que son el fin último que se persigue como cambio de actitud.

Hoy desde EEES, ha sido necesaria una reforma de los estudios universitarios a nivel de los países europeos. Asimismo, como comentan Domínguez y Hermosilla (2010) en su artículo: “Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES”, este es el eje sobre el que debe pivotar todo el trabajo de diseño y desarrollo curricular de las enseñanzas universitarias, situando al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, en inglés), como un elemento imprescindible para la consecución del EEES. Este sistema de trabajo ubica al alumnado como centro del trabajo docente universitario. Todo esto ha sido recogido en España en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, centraba en la adquisición de competencias los objetivos de las enseñanzas

universitarias y la empleabilidad del alumnado como meta de la organización de los estudios universitarios.

Por tanto la universidad debe preparar coherentemente a los futuros profesionales, nos solo proporcionando los conocimientos necesarios, sino dotándolos de la aplicabilidad necesaria a la realidad profesional que se enfrenta a multitud de problemas y situaciones reales. Por tanto hablamos de hacer competentes a nuestros universitarios para aplicar lo aprendido. El concepto y tratamiento que desde el Instituto Nacional de las Cualificaciones dan a la competencia se especifica de esta forma: *“Competencia profesional: el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”* (L.O. 5/2002, de 19 de junio, art. 7.3.b)

Una definición sobre competencia que nos puede hacer ver el sentido de lo que estamos defendiendo en este trabajo es la que aparece en el por el “Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social” cuando dice: *“Así, se definieron las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas en el desempeño de una profesión. Implica el ser, el saber, en sus distintas aplicaciones, y el saber hacer”* (pág. 155, vol.1). La siguiente figura 6 nos aclara cómo se interrelacionan esos elementos.



Figura 6: Concepto de competencia. (Domínguez y Hermosilla. 2010. Revista de Educación nº 12. Universidad de Huelva)

Por tanto el “hacer” es la competencia, el comportamiento observable, y por ende, el resultado de aprendizaje al que sería deseable llegar. La competencia se hace así algo más tangible, medible, observable y aplicable a la realidad social y laboral.

Está claro que el proyecto Tuning plantea capacidades y el Informe Delors despliega las dimensiones de las competencias. Por tanto el detonante de las competencias a nivel europeo ha venido de la mano del mundo profesional. Las empresas necesitan personal preparado y está, igualmente, claro que la escuela hasta ahora no está dando respuestas a esas necesidades. Bolonia intenta abrir el mercado de trabajo y que exista circulación de profesionales que cubran el amplio espectro laboral.

Consideramos que es necesario diferenciar entre las competencias individuales, grupales y organizacionales, ya que nos encontramos en una etapa de continuas innovaciones, donde los conocimientos tecnológicos y científicos tienen una importancia creciente en la profesionalidad, cada vez es más importante lo que las personas piensan, cómo se relacionan y

cooperan en el lugar de trabajo y cómo interactúan con su entorno productivo. Parece necesario desarrollar estos niveles de competencias, para conseguir una formación de calidad.

Dentro de las competencias individuales estarían aquellas que le permitirían al individuo emprender actividades que requieran planificación, ejecución y control autónomos, así como capacidad para aprender. Las competencias grupales recogen aquellas capacidades, que permiten al sujeto establecer un clima óptimo para el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y coordinación entre especialistas de diversos campos. Las competencias relativas a la organización van a permitir crear estructuras abiertas, flexibles y polivalentes, el contacto con otras organizaciones en una red de comunicación fluida. Todas ellas son competencias que han sido demandadas por cada uno de estos diferentes entornos.

Zona de Formación de Base: Toda competencia debe estar configurada, a nivel de la formación de base de cualquier participante, a través perfil de cualquier profesión, y están relacionadas con las capacidades y competencias básicas adquiridas en la formación inicial.

Zona de Formación Ocupacional: Toda competencia debe ayudar a la adaptación de cualquier participante a una situación laboral y a un puesto de trabajo más o menos polivalente o de especialista, en el cual sea capaz de hacer, a través de la aplicación de los conocimientos básicos. Es el nivel de trabajo en un grupo laboral basado en la capacidad de saber hacer.

Zona de Formación Polivalente: Para la creación y gestión del conocimiento, innovación y cambio. Debe facilitar y posibilitar la capacidad de respuesta de los participantes a nuevas situaciones laborales y a contextos cambiantes y diferentes, ser capaz de adaptarse de forma creativa y crítica a las nuevas situaciones, a través del desarrollo de diferentes capacidades (actitudes, aptitudes y valores) para saber transferir lo que ha aprendido en unas situaciones concretas a otras distintas, incluso más diversas y complejas.

Estas zonas darían como consecuencia tres dimensiones de la formación integral y de la validación de la cualificación de la misma y de las competencias a adquirir para conseguir la configuración de los perfiles profesionales, como se puede ver en el cuadro, que a continuación se desarrolla:



Figura 7: Concepto multidimensional de las competencias. Escenarios de desarrollo y zonas de cualificación. (Según Domínguez, 1999; 2000)

2.2.2. Sociedad del conocimiento: rol de la escuela.

Los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. Hay que admitir que esto último es un elemento positivo. Nos dice el prefacio del Informe Mundial de la Unesco titulado “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005): *“¿se puede imaginar hoy en día una utilización de las biotecnologías que no tenga en cuenta las condiciones culturales de su aplicación? ¿Se puede concebir una ciencia que se desentienda de la educación científica o de los conocimientos locales? ¿Se puede pensar en una cultura que descuide la transmisión educativa y las nuevas formas de conocimiento?”* Como quiera que sea, la noción de conocimiento es un elemento central de todas esas mutaciones. En nuestros días, se admite que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades cuyos contornos empezamos a vislumbrar bien pueden calificarse de sociedades del conocimiento.

La aparición de nuevas fórmulas de organización social determina cambios que afectan a todos los sistemas sociales, por lo tanto también al subsistema educativo. La llamada sociedad del conocimiento ha puesto el énfasis en que los conocimientos son el factor más importante en los procesos tanto educativos, como económicos o sociales en general. Por eso ahora el concepto de moda es el capital intelectual, entendiendo por tal la capacidad de generar nuevo conocimiento en cualquier ámbito del saber humano.

Por otro lado quiero plantear que el concepto de la sociedad del conocimiento no es un invento de nuestros días, desde la antigüedad todas las sociedades, unas más que otras, han generado conocimientos. Desde siempre, el dominio del conocimiento fue acompañado de un cúmulo importante de desigualdades, exclusiones y luchas sociales. Durante mucho tiempo el conocimiento fue acaparado por círculos de sabios o iniciados. El principio rector de esas sociedades del conocimiento reservado era el secreto. Hoy por el contrario el conocimiento se comparte, y ese es el gran valor que tiene como agente de cambio y transformación de las sociedades. Actualmente, la difusión de las nuevas tecnologías y la aparición de la red pública Internet parecen abrir nuevas perspectivas a la ampliación del espacio público del conocimiento. A este respecto, podemos preguntarnos si poseemos ya los medios que permitan un acceso igual y universal al conocimiento, así como un auténtico aprovechamiento compartido de éste.

Me gustaría dar un significado amplio a la palabra educación, a fin de cubrir el proceso completo de educar a la generación de niños y jóvenes hasta su adultez y no sólo lo que ocurre en las clases de la escuela. Un niño es educado en el ambiente total en el que crece, y ese ambiente está determinado igualmente por los padres, los maestros y la sociedad que lo rodea. Todo esto y más determinan la calidad de individuo que queremos educar, el cual a su vez, determina la clase de sociedad en la que vivimos y queremos para el futuro.

Tomando en consideración lo dicho anteriormente sobre el término educación y ante la cuestión: ¿cómo debemos modificar nuestra visión de la educación para el siglo XXI? ¿Qué clase de inteligencia (pensamiento) debemos desarrollar en los alumnos? ¿Qué valores debemos intentar inculcarles? Pienso que la receta no sería idéntica para todos los países ya que las diferentes culturas deben hacernos ajustar la educación a sus propias culturas, pero creo que habría que mantener de manera general algunas características educativas. En este sentido quisiera extraer y completar algunas ideas sobre la educación del futuro que propuso el Profesor P. Krishna (1997) en el XXII Congreso Internacional Montessori en la Universidad Sueca de Uppsala, proponía:

a) Crear una mente global, no particular. Somos ciudadanos de un mundo y compartimos la tierra como nuestra aldea global. Lo que afecta una parte del mundo hoy es preocupación de todos a través de los medios de información y comunicación. Vivimos en un mundo globalizado, la revolución de la ciencia y la tecnología han traído como consecuencia no sólo cambios sociales, políticos y culturales; sino que traído también un cambio de las perspectivas o paradigmas educativos, que sustituyen a las formas tradicionales de educar y de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma en que vivimos ha cambiado drásticamente durante el siglo pasado y ese cambio puede ser entendido en función a lo que hemos logrado en el cambio de la educación. Al principio del siglo XX la sociedad humana, en todo el mundo, fue acosada por tremendos problemas de desastres naturales, hambrunas, epidemias, transportes lentos e incómodos, comunicación ineficiente, carencias de cuidados para salud y una agricultura pobre. Nuestro sistema educativo nos ha ayudado a cambiar algunas de esas realidades del pasado, a desarrollar todo el conocimiento y el poder que fue necesario para realizar la transición a una sociedad moderna en la que hoy vivimos. Sin embargo, los problemas que la sociedad humana está enfrentando hoy son totalmente diferentes y no pueden ser resueltos a través de más conocimientos de forma sectorial y particular. Necesitamos considerar una diferente visión de educación para el siglo XXI.

Ya no podemos educar como si los saberes fuesen compartimentos estancos, sino como algo interrelacionado por las competencias transversales. Hay que preparar la mente de los niños y a los jóvenes para los continuos cambios que se producen en todos los campos. Por tanto educar la mente de forma global implica dar respuestas globales a los grandes problemas que se plantean en nuestro mundo.

b) Priorizar el desarrollo personal, no solamente el desarrollo económico. La educación no debe servir de punto de referente para ver a los niños y jóvenes como materia prima para el logro del progreso económico de una nación. Hay que tener en cuenta y preocuparse por el desarrollo de todos los aspectos del ser humano: físico, intelectual, emocional, relacional y espiritual, para que los alumnos vivan creativamente y felices como parte del todo. Los seres humanos pueden diferir en sus habilidades pero no son desiguales, ni superiores o inferiores. Deben ser respetados con independencia de sus habilidades. La bondad debe estar por encima de la eficiencia.

c) Estimular la duda, no la conformidad. Tal vez sea inconveniente para los adultos pero es importante que los niños y los jóvenes crezcan con preguntas, en vez de respuestas. A cada edad las preguntas naturalmente son diferentes pero la habilidad de preguntar y aprender para uno mismo es más importante que obedecer y seguir incuestionablemente lo que a uno le digan que haga. De ello se desprende que no debe haber miedo en nuestra relación con el alumno ya que el miedo mata la intención de las preguntas y la iniciativa. El alumno debe ser libre de cometer errores y aprender por sí mismo, sin el constante miedo a ser reprendido por un adulto. Tal mente es racional, flexible y no dogmática, abierta al cambio y no irracionalmente apegada a una opinión o creencia.

d) Educar la cooperación, no la competitividad. El énfasis presente en el mundo sobre los logros individuales en pos de un nombre y la fama es irracional y egoísta. Todos estamos interrelacionados, interdependientes y es poco lo que es realmente significativo que pueda lograrse solos y aislados. El trabajo en equipo y la habilidad para trabajar con otros es más importante que el logro individual. La cooperación es la esencia de la democracia. Hay que educar la cooperación como expresión de un trabajo compartido que puede llegar a ser más rico que los presupuestos y las ideas individuales. Hoy que vivimos inmersos en la sociedad en red tiene sentido el compartir las ideas para que estas se enriquezcan con las aportaciones de

otros. El sentido de competitividad en el que educábamos y fomentábamos en los niños y jóvenes en épocas pasadas, no tienen cabida en una sociedad global e interconectada. Comienzan a plantearse seriamente en las escuelas las modalidades de trabajo cooperativo y con muy buenos resultados. Hemos dado mucha al ganar y al ser los primeros. ¿Importa realmente que el ser humano pueda saltar un milímetro más alto que todos los demás? Nos hacemos la pregunta correcta cuando preguntamos “¿quién ganó?” La pregunta más importante debería ser: “¿Disfrutaron del juego?”

e) Crear una mente que aprende en vez de una mente que adquiere. El despertar de la inteligencia es más importante que el cultivo de la memoria, tanto en la vida como en la escuela o la universidad. Si damos información al niño la agregamos a su conocimiento pero la inteligencia es la habilidad de aprender por sí mismo. Lo que puede enseñarse es limitado pero el aprendizaje es ilimitado. Las cosas más grandes de la vida son aquellas que no pueden ser enseñadas sino que pueden ser aprendidas. El sentimiento de amor, respeto, belleza, y amistad, no pueden enseñarse pero como la sensibilidad, se puede despertar y esto es una parte esencial de la inteligencia. La habilidad para discernir uno mismo sobre qué es verdadero y qué es falso es también inteligencia. Es importante crear una mente que no acepta ni rechaza una opinión, sino que se queda con la pregunta, “¿es verdad?”.

Nuestras mentes y por ende la mente de los niños y jóvenes no son sacos vacíos que hay que llenar de contenidos. Las personas sabemos cosas, tenemos experiencias, intuiciones y sensaciones. Mediar el aprendizaje es ayudar a organizar y ordenar la información que poseemos y colaborar para que la nueva información que recibimos se asimile y se adapte a nuestros esquemas mentales. La mente no puede quedarse en un lugar único y exclusivo de almacenaje, debe ser el lugar que transforma, reestructura y reelabora los que tenemos en ella.

f) Crear una mente que es tanto científica como espiritual en el sentido verdadero. Desafortunadamente hemos separado la búsqueda científica de la búsqueda espiritual de la humanidad y concentrado únicamente en el anterior proceso educativo. En efecto, se trata de dos búsquedas complementarias, una para el descubrimiento del orden que se manifiesta en sí mismo en el mundo exterior de la materia, energía, espacio y tiempo y el otro para descubrir el orden (paz, armonía, virtud) en el mundo interior de nuestra conciencia. Pero por error hemos igualado espiritualidad a la creencia hemos creado un antagonismo entre la ciencia y lo espiritual. Realmente ambas son búsquedas de la verdad en dos aspectos complementarios de una misma realidad compuesta tanto de materia como de conciencia.

Una mente que es puramente racional, científica, intelectual, puede ser extremadamente cruel y desprovista de amor y compasión. Una que es solamente espiritual (en un sentido estrecho) puede ser en extremo emocional, sentimental, supersticioso y por tanto neurótico. Debemos, por tanto, crear una mente que sea tanto científica como espiritual al mismo tiempo, que pregunte, precise, racionalice y sea escéptica pero al mismo tiempo tenga el sentido de la belleza, sorpresa, estética, sensibilidad, humildad, y conciencia de las limitaciones del intelecto. Sin un equilibrio innegable entre emoción e intelecto, una mente no es educada verdaderamente. El entendimiento de uno mismo (conocimiento de sí mismo) es tan importante como el entendimiento del mundo. Sin un profundo entendimiento de nuestras relaciones con la naturaleza, con las ideas, con seres humanos, con la sociedad, y un respeto profundo por toda la vida uno no estará realmente educado.

g) El arte de vivir. La educación debe tomar en cuenta el arte de vivir creativamente, que es mucho más vasto que los artes específicos de la pintura, la música o la danza, que enseñamos en el presente. Hemos igualado la calidad de la vida con el estándar de vida y lo hemos medido en términos del Producto Nacional Bruto o el ingreso per cápita de la gente. ¿Pero es esta

igualdad de nuestra vida determinada solamente por la calidad de la casa en la que vivimos, el coche que conducimos, la comida que nos comemos o las ropas que vestimos? ¿Acaso no afecta la calidad de nuestra mente la calidad de nuestra vida y nuestra felicidad personal? Una mente que está constantemente preocupada, aburrida, frustrada no puede guiar su vida a una calidad superior.

Cuando educamos para el desarrollo humano debemos preocuparnos por la felicidad del individuo integralmente, en el cual el bienestar físico y el confort son pequeñas partes necesarias. Más importante es la habilidad de trabajar con gusto, sin compararse unos a otros. Si uno es insensible, se produce un constante aburrimiento y para escaparse se busca de forma constante el placer. La industria entera del entretenimiento ha llegado a capitalizar en base al aburrimiento humano. Cuando enseñamos a los niños y jóvenes a trabajar por una recompensa y no por el gusto de trabajar, les estamos enseñando a separar el trabajo del placer. Tal mente es energizada solamente cuando hay recompensa, de otra forma vivirá en un estado de aburrimiento. El arte de vivir consiste en regocijarse de lo que uno hace, independientemente de los resultados que ofrece. Entonces uno trabaja creativamente, con sensibilidad y no por ambición personal.

h) Un desarrollo holístico de todas las capacidades. La educación de hoy está montada para producir especialistas. Alguna cantidad de especialización de habilidades puede ser inevitable pero somos ante todo seres humanos y después ingenieros, doctores, abogados, artistas o agrónomos. Por tanto, la especialización no debe darse al precio de no entender lo que significa vivir plenamente como seres humanos.

La escuela es a la vez reflejo y respuesta a los múltiples problemas que vive nuestra sociedad y nuestro mundo. Pero aun siendo un oasis de cultura y saberes, la escuela debe ser baluarte que lanza luz hacia el horizonte, por tanto creo que los educadores debemos ser oteadores del futuro.

A medida que nos vemos envueltos en el vértigo del cambio en esta sociedad globalizada, se comprenden mejor la urgencia de unas nuevas competencias formadoras para afrontar con profesionalidad el devenir de la educación y las nuevas competencias que demanda la sociedad. Por tanto metidos de lleno en este bucle sociocultural, el educador y la propia escuela deben asumir nuevas funciones que hagan cambiar la propia esencia de la misma escuela, de su pedagogía, de sus contenidos curriculares y extracurriculares y de sus relaciones.

En la sociedad de la información se multiplica esa información, al tiempo que se dan cambios culturales profundos ya que vivimos también en una sociedad del conocimiento múltiple y descentralizado. Hay que aprender a vivir, en la escuela, con la diversidad. Compartir conocimientos sobre culturas y religiones, al tiempo que vivir de cerca los múltiples problemas que asolan el planeta y que atraviesan, a través de las ondas, el tiempo y el espacio convirtiéndose en inmediatos.

Como dicen Moratalla *et al.* (2002, p. 7), en la publicación de la Cátedra de Educación Cristiana “San Juan Bautista de La Salle”: *“La escuela debe mirarse a sí misma y sentirse necesitada de una nueva mirada, de nuevas estrategias, para acoger a los niños y a los jóvenes distintos de los de otras generaciones. Esta clave antropológica es el quicio del cambio educativo que debe concienciar a todos los educadores”*.

Hoy la educación no puede ni debe proporcionar a los alumnos conocimientos como si fueran verdades acabadas y cerradas, sino que debe ayudar a las nuevas generaciones a construir sus propios puntos de vista, sus atisbos teóricos y su parte de verdad.

Mayor Zaragoza (1988) defiende que la educación y la ciencia son los grandes pilares del porvenir, cuya configuración se encamina a la actividad que debemos desarrollar para crear y difundir nuevos conocimientos. Los problemas presentes y futuros se podrán resolver con la educación y la ciencia que hayamos sido capaces de generar y acumular. Se trata por tanto de elevar el nivel cultural y de un mayor desarrollo intelectual de todas nuestras potencialidades y de la voluntad política de los gobernantes de construir el edificio de la sociedad del siglo XXI sobre la ciencia-tecnología, la educación y de la creatividad.

Hay que aprender a mirar hacia delante, saber hacer frente al compromiso ético que tenemos contraído con las próximas generaciones, y no hacerlo sólo desde los planteamientos electorales de los políticos, sino con el concurso de los agentes educativos y sociales. Es necesaria una gran clarividencia para pasar de la escuela que de forma pasiva mantiene a los niños recogidos, a una escuela activa, donde el protagonismo descansa en los alumnos, procurándoles herramientas y recursos para que encaren cualquier eventualidad o problema. Esta herramienta es el conocimiento. Pero no sólo debemos prepararlos para superar adversidades futuras, sino también y, sobre todo, debemos educar para la adaptación a las transformaciones que se están produciendo, caracterizadas por la globalización, de complejidad y grado de aceleración.

Necesitamos marcar a los jóvenes el rumbo a seguir y saber a dónde debemos guiarlos. No se trata de hacer grandes aspavientos ante “lo nuevo”, sin analizar si es favorable o desfavorable, porque ya no se trata de lo de antes y como lo de antes, sino de redefinir el concepto de educación, las relaciones, los valores... No podemos seguir viviendo, y menos acometer el futuro, con unas definiciones que ya casi nada tienen que ver con la realidad.

Citando nuevamente a Mayor Zaragoza (1988, p. 54): *“Tenemos en nuestras manos las sombras y las luces, y el mañana dependerá de nuestra capacidad de previsión, de nuestra fe en que es posible ahormar los días venideros, si se confía en las capacidades que distinguen la condición humana. Si se cree en el hombre y en su capacidad para crear su propio estímulo. Creer para crear, con el esfuerzo de todos, un nuevo panorama, un nuevo rumbo”*.

Es relevante la revelación que sobre el poder del aprendizaje y los factores claves que crean aprendices eficaces procede del trabajo del profesor Claxton (2002, p. 40) y el enfoque que él denomina “Construir el poder del aprendizaje”. Este profesor define las cuatro R del poder del aprendizaje de esta forma:

- **Resiliencia:** estar preparado y dispuesto para ser capaz de centrarse en el aprendizaje.
- **Recursos:** (tener recursos) estar preparado, dispuesto y ser capaz de aprender de modos diversos.
- **Reflexividad:** estar preparado, dispuesto y ser capaz de desarrollar un aprendizaje más estratégico.
- **Reciprocidad:** estar preparado, dispuesto y ser capaz de aprender tanto a solas como con otras personas.

Desde el Informe Delors (1996), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, se nos dan pistas y marcos de actuación y reflexión para pensar en el futuro de la educación. Este documento titulado “La Educación encierra un tesoro”, basa la educación para el futuro en estos cuatro pilares fundamentales o dimensiones: *Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad*.

- **Aprender a conocer**, combinando la cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Eso

supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- **Aprender a hacer** a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los adolescentes y jóvenes, bien espontáneamente a causa del contexto social, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza continua.
- **Aprender a vivir** juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

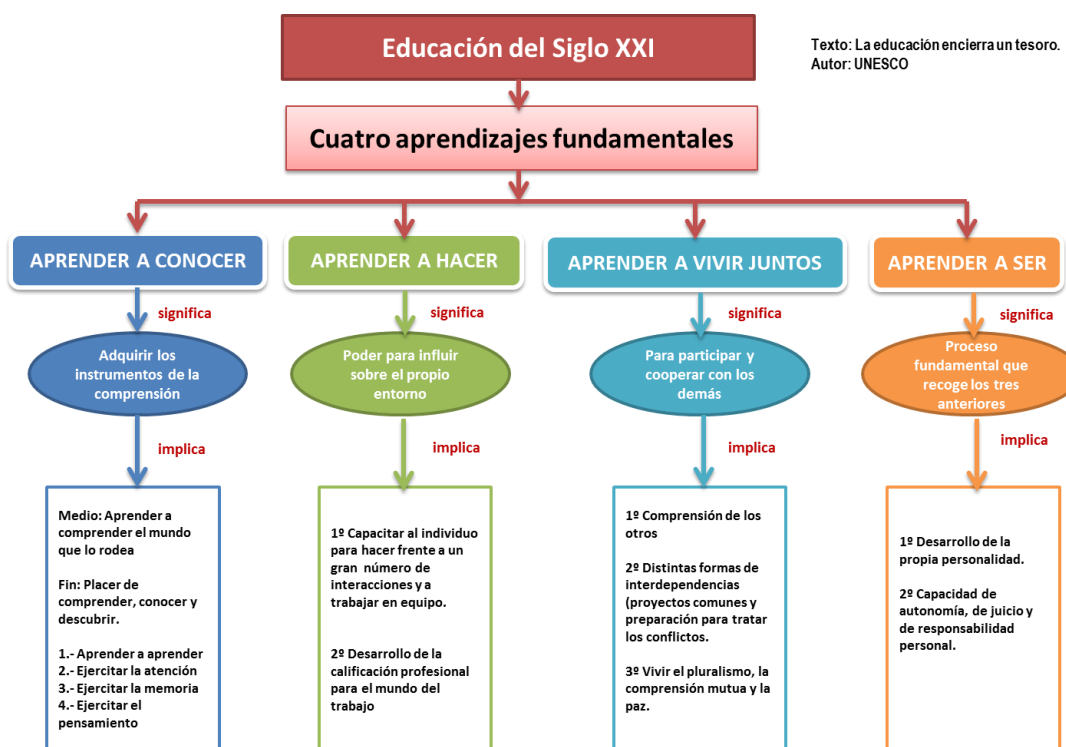


Figura 8: Esquema de la educación encierra un tesoro (UNESCO).

Mientras los sistemas educativos formales tienden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Creo que estos pilares son fundamentales si consideramos globalmente los cuatro, no de dos en dos, es decir, no poner por un lado el conocimiento (la ciencia), y por el otro, el hecho (la tecnología); esto no sólo en el sentido material sino también en el sentido humanístico. Este Informe también destaca el papel de las emociones.

Nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento, y ha olvidado las dimensiones afectivas; ésta es una palabra que paulatinamente ha ido saliendo del ámbito escolar desde finales del siglo XIX e inicios del XX. Incluso, si nos paramos a pensar, vemos que la escuela acoge muy bien a los niños más pequeños y los satisface emocionalmente. Pero una vez terminada la primaria —no sé si esto es demasiado traumático— los empezamos a preparar para los conocimientos de la secundaria. Damos por sentado que la madurez emocional ya se ha consolidado cuando tienen 8 y 9 años; cuando la verdad es que este es un tema que hay que seguir trabajando a lo largo de toda la vida a través de la educación formal y no formal.

El *Informe Delors* señala (1996, p. 20), señala: *“llegamos así a lo que representa una de las principales dificultades de toda reforma, es decir, cuál es la política que se debe llevar a cabo con respecto a los jóvenes y adolescentes que terminan la enseñanza primaria, durante todo el periodo que transcurre hasta su entrada en la vida profesional o en la universidad. ¿Nos atreveríamos a decir que estos tipos de enseñanza llamada secundaria son, en cierto sentido, los “impopulares” de la reflexión sobre la educación? De hecho son objeto de innumerables críticas y generan buen número de frustraciones.”*

El *Informe Delors* se hace eco de una utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización puede ser larga en el tiempo y difícil de conseguir, pero será la contribución esencial a la búsqueda de un mundo más humano y más justo.

Se ve clara la necesidad de dirigirse hacia “una sociedad educativa”. Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción, pero existe la tentación de priorizar este aspecto de la educación para reclamar el potencial educativo de los medios modernos de comunicación o de la vida profesional, o de las actividades culturales y de ocio, hasta el punto de olvidar algunas verdades esenciales. Porque, si bien hay que aprovechar todas las posibilidades de aprender y perfeccionarse, no es menos cierto que para poder utilizar este potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Una educación no centrada únicamente en los contenidos del aprendizaje, sino encargada de dar estrategias y habilidades de todo tipo, desarrollar capacidades y competencias. Es deseable que la escuela inculque a los alumnos el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto, incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando.

Para ello, nada puede reemplazar al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas, nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial.

Como plantea Doman (2009) en su libro: “Como multiplicar la inteligencia de su bebe”, el genio, la genialidad, es algo que es patrimonio del linaje humano. Todos podemos ser genios. Todo es cuestión de qué aprendemos y de qué nos enseñan, de cómo nos lo enseñan y de cómo lo aprendemos, de cómo es el ambiente familiar y escolar en que lo hacemos, con qué estímulos, con cuánta contención afectiva, con que motivación intrínseca y extrínseca. Recordemos cómo fue la infancia de Picasso, de Borges, de Mozart, y veremos que sus respectivos destinos plástico, literario y musical eran prácticamente tan inevitables como exitosos.

El genio, ser geniales, no es algo inalcanzable ni reservado para unos pocos. Por el contrario, la “genialidad”, es una característica que forma parte del ADN humano. Las personas que son o fueron geniales, tuvieron desde sus primeros años la posibilidad de contar con este tipo de educadores, que crearon los entornos propicios para que dicha genialidad se estableciera: en lo anímico, en lo sentimental, en lo afectivo, en lo nutricional, en lo educativo. ¿Qué han tenido de diferente muchos de los que consideramos genios, con el resto de los mortales? Fundamentalmente, el desarrollo de las distintas tecnologías del intelecto, Así de simple. Ante un fenómeno determinado, la mirada es distinta. Es diferente la observación, la percepción a través de los sentidos, la capacidad de análisis y síntesis, de establecer causas y efectos, de imaginar dicho fenómeno en diferentes circunstancias, de agregar o quitar variables, de comparar, de clasificar, de juntar y separar.

Si aceptamos que todos nacemos con la posibilidad de desarrollar talentos y capacidades, de apropiarnos de técnicas y tecnologías, de estrategias y recursos cognitivos, queda claro entonces que sumado esto a los conceptos anteriores, cuanto más pronto ingresemos en el mundo del aprendizaje significativo, mayores serán nuestros logros, cuanto más capacitados sean nuestros educadores (padres, maestros), muchos mejores serán los resultados que obtendremos, y muchos menores los traumas que provocará un reto, una desaprobación a algo que siendo niños hicimos mal, o una palabra amedrentadora.

En la línea del Informa Delors, tal vez sea interesante entender la educación del siglo XXI como “el círculo virtuoso del aprendizaje” que plantea el Dr. Melograno Lecuna (2008). Melograno ha tomado como marco de referencia el Informe de la UNESCO, dándole una visión personal como proceso continuo de cambio educativo de la persona y denominándolo Círculo Virtuoso del Aprendizaje.

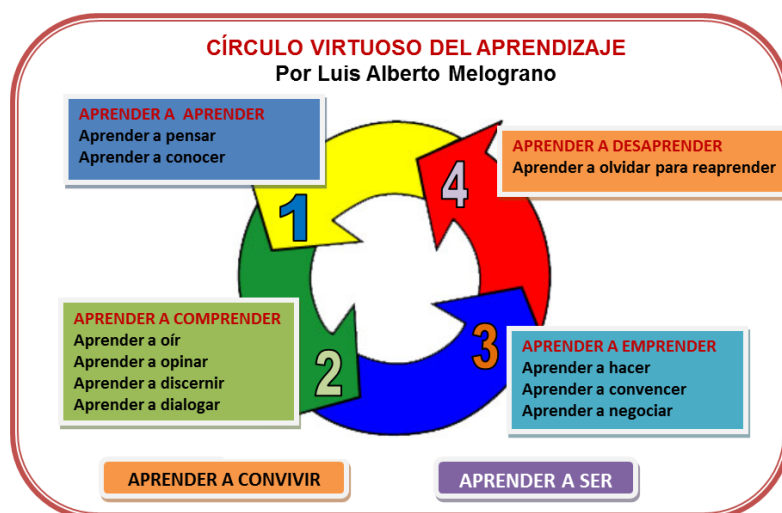


Figura 7: Esquema del Círculo Virtuoso del Aprendizaje de Luis Alberto Melograno.

El círculo virtuoso del aprendizaje contempla todas las facetas del aprendizaje humano y es en realidad una espiral evolutiva de búsqueda constante de la excelencia y calidad integral, por eso lo de “virtuoso”: por el concepto de “mejora continua” (o “kaizen” de los japoneses). El sustento de este círculo virtuoso es eminentemente axiológico y deontológico, pues implica un saber ser y un saber hacer, expresados en el “aprender a convivir” y “aprender a ser”.

Presentamos el esquema del círculo virtuoso del aprendizaje de Luis Alberto Melograno que viene a replantear el esquema del que parte Jacques Delors desde el documento: “La Educación encierra un tesoro” de la UNESCO, con la siguiente figura que sintetiza todas sus dimensiones y la relación que existe entre todas ellas

Recientemente, lejos de eclecticismos y sincretismos, el **modelo integracionista**, desarrollado por Melograno Lecuna (2008), consiste precisamente en la posibilidad de nutrirnos de múltiples fuentes, de enriquecer el vasto campo de la acción educativa practicando una plasticidad que nos permita analizar permanentemente el camino andado en la escuela y vislumbrar el camino a seguir.

Se trata de un modelo complejo que se va construyendo a partir de otros modelos e influencias, integrando disciplinas tradicionales y modernas. La idea integracionista no es experimentar, sino buscar el sinergismo, adoptando o adaptando aquellos paradigmas, teorías, modelos y/o metodologías ya probadas y exitosas, pero que hasta ahora nunca se han confrontado y hacer que se complementen entre sí. Todo el andamiaje del edificio del conocimiento que cada estudiante inicialmente construirá ayudado por sus mediadores y guías (padres y docentes), en una tarea que le llevará toda la vida, está basado en la concepción de un eje o columna vertebral que sostiene el edificio de saber.

El Integracionismo se basa en un “binomio” constituido por la ciencia matemática y la filosofía. De la lógica filosófica y la lógica matemática se desprenden las tácticas y estrategias, la comprensión, el desarrollo del intelecto y las operaciones del pensamiento, las habilidades y métodos, el aprender a aprender, el aprender a pensar, a conocerse a sí mismo y lograr el dominio de uno mismo, el aprender a ser y estar en este mundo.

Creo que es de suma importancia contar con una adecuada apertura mental para incorporar todas aquellas técnicas, conocimientos, destrezas, disciplinas, posicionamientos, capacidades, métodos, contenidos y herramientas que sirvan al propósito fundamental de lograr la formación integral de los estudiantes: en lo ético, físico, emocional, intelectual, solidario, social, cultural, humano; el desarrollo armónico de sus capacidades, talentos, habilidades destrezas, el desenvolvimiento de su personalidad, de su pensamiento crítico y creativo, del sentido común, el criterio, la capacidad de resolución de conflictos, la adaptación y plasticidad para afrontar los cambios del mundo que les toca y les tocará vivir, y la potencialidad de reunir las condiciones para convertirse, en sus respectivos ámbitos de acción, en transformadores de la realidad, en aras de la meta de construir un mundo mucho mejor que el actual, más justo, más humano en lo social, más limpio en lo ambiental, de más y mejor calidad de vida para todos.

A modo de simple cita, Melograno (1994), habla de los recursos más importantes que ha incorporado el Integracionismo educativo (adaptando o adoptándolos al mundo de la educación), y que son:

- **Filosofía y valores.** La educación transversal en valores humanos positivos. El desarrollo de un horizonte axiológico y una forma de actuar deontológica. La contención afectiva como aporte fundamental para el desarrollo de la autoestima y la predisposición al aprendizaje desde la automotivación. El cuestionamiento filosófico desde la escuela infantil en

adelante (filosofía para niños), como medio idóneo para reflexionar, expresar las ideas propias, compartir otros puntos de vista y enriquecerse con el aporte de los demás, mejorando la calidad de las discusiones.

- **La aportación de las ciencias cognitivas al proceso de enseñanza y aprendizaje.** Neurociencias cognitiva, psicología cognitiva, lingüística cognitiva, inteligencia artificial, y todo lo relacionado con el lenguaje, la expresión y comunicación oral, escrita y gestual.
- **La aportación de la filosofía de la educación personalista o esencial.** El sentido de la educación personalista reside en que el ser humano realice su esencia, que es la de ser cada vez más y mejor persona, transitando el camino de la búsqueda continua de la perfección - como ser perfectible que es - a partir de la afirmación de sí mismo (autoconciencia de su ser), del dominio de sí mismo (autocontrol), y procediendo por sí mismo, siendo su propio dueño (autodeterminación, autodecisión). La educación, como proceso continuo que dura lo que dura la vida de cada uno, ha de tener entonces como fin fundamental la personalización del ser humano. Debe hacer que logremos el máximo desarrollo de las capacidades que todos tenemos, y sobre todas ellas, la capacidad óptica, esto es, de ser persona.
- **Perseguir básicamente un alineamiento constructivista pero sin dejar totalmente de lado otros modelos.** Liberado de toda ortodoxia conceptual, del encorsetamiento inevitable de analizar las cosas desde una disciplina en particular, dado su carácter multidisciplinario y apoyado en la práctica del trabajo en la clase, el Integracionismo educativo goza de la posibilidad de beber en múltiples fuentes aún enfrentadas entre sí o no, (innatistas, instruccionalistas, constructivistas, postconstructivistas), rescatando todas aquellas experiencias realmente significativas y de logros verificables y comprobados dentro del sistema escolar.
- **Educación temprana.** La implementación de una estimulación adecuada durante los primeros años de vida, partiendo del cuarto- quinto mes de embarazo, momento en que comienza a desarrollarse el sentido de la audición y con éste, el entrar en contacto con el mundo exterior.
- **El desarrollo intensivo de competencias,** destrezas, habilidades (skills), herramientas, estrategias, técnicas y tecnologías, y el desarrollo de las múltiples tecnologías del intelecto, fundamentales para realizar las operaciones del pensamiento, teniendo en cuenta la óptica de teorías como la de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y el pensamiento lateral.
- **Los recursos que aporta el management educativo.** Entre ellos: Liderazgo para cambios rápidos (innovación), y para cambios lentos y continuos (kaizen). Gestión itinerante y detección de conflictos en su fase gestación. Resiliencia. Empowerment. Trabajo en equipo, planificación estratégica, visión compartida, pensamiento sistémico. competitividad y cooepetencia.
- **La implementación de sistemas de gestión de la calidad integral.** Evaluación sistematizada de los avances del centro educativo, de cada docente y de cada alumno en particular en función de parámetros predefinidos. La calidad integral es un concepto, una filosofía, una estrategia, un modelo para hacer las cosas y está focalizado hacia el cliente, entendiendo por éste a toda persona que recibe el influjo de nuestra acción educativa. En una escuela, todos somos "clientes" de todos, todos nos debemos a todos. La calidad no sólo se refiere al producto o servicio en sí, sino que es la mejora permanente del directivo,

del docente y del alumno en sus labores respectivas, y en el aspecto organizacional, donde cada integrante está comprometido con los objetivos, la misión y la visión.

- **El dominio y utilización sistemática de herramientas para resolución de conflictos.** De las más sencillas a las más complejas, todas se pueden ir incorporando para la gestión participativa y la búsqueda consensuada de soluciones: Negociación. Mediación escolar. Técnicas tales como: Tormenta de Ideas (Brainstorming), Diagrama de Pareto, Espina de Pescado (Ishikawa), Voto Ponderado Causas – Efectos, Matrices, QQCCDP (Qué, Quién, Cómo, Cuándo, Dónde, Por qué), TGN (Técnica de Grupo Nominativa), etc. Para la prevención de conflictos, se impone una comunicación fluida, continua y multidireccional, intra y extrainstitucional.
- **La utilización de los recursos que aporta el coaching ontológico.** El coaching ontológico es la técnica y el arte basado en la filosofía del lenguaje y en la comunicación efectiva, mediante la cual se ayuda a una persona o grupo de personas (en nuestro caso, el alumno, la clase), para que desde la mejora continua y el desarrollo de sus talentos, logren alcanzar resultados extraordinarios, hasta entonces impensados. Un docente como coach, colabora en la importantísima tarea de que el alumno aprenda y entienda hacia dónde se dirige, y descubra los recursos con que cuenta para alcanzar los logros que debe perseguir.
- **Los aportes de la programación neurolingüística (PNL).** La PNL es un sistema cognitivo pragmático que nos sirve para poner en valor el potencial personal que todos tenemos, interactuar positivamente con los demás, y clarificar y alcanzar los logros que perseguimos para nuestra realización personal. El método de la PNL consiste en la implementación de técnicas y modelos para la comunicación intra e interpersonal que sirven en el ámbito educativo para influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el alumno pueda mejorar sus mapas mentales, y adquirir mayor confianza en sí mismo y sus posibilidades.
- **Jerarquización del pensamiento.** El desarrollo de las herramientas intelectuales que todos tenemos en potencia, es la forma concreta con la que podemos combatir la mediocridad. Para alcanzar la excelencia cognitiva se requiere otra manera de ser y de pensar, aplicando un pensamiento de orden superior, que nos permita reflexionar sobre la realidad de forma eficiente, y utilizar nuestras habilidades de modo adecuado, para poder transformar positivamente dicha realidad. El pensamiento de orden superior amalgama y potencia dos tipos de pensamientos: el creativo y el crítico. Al contrario del pensamiento lineal, que es reduccionista, cerrado, simple, fragmentado, y basado en certidumbres, el pensamiento complejo es abierto, dinámico, holístico, y sinérgico al articular lo disociado, e incorporar a la incertidumbre. En el pensamiento complejo se supera el concepto de lo reduccionista - que ve las partes pero no el todo, y su inverso, lo holístico, que ve el todo y no las partes (principio hologramático), pero no considera imprescindible que haya una superación de contrarios, sino que dos términos antagónicos pueden coexistir aunque se opongan entre sí (principio dialógico). En el pensamiento complejo, finalmente, la causa se vuelve efecto, y viceversa (principio de recursividad). El principio dialógico es fundamental para el proceso de desaprender para volver a aprender, actividad imprescindible en un mundo en cambio constante, donde lo aprendido puede rápidamente tornarse obsoleto. Como dice Morín (1990, p. 106): *“Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas”*.
- **El uso apropiado de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).** Las nuevas tecnologías permiten acelerar el proceso de enseñanza y aprendizaje, brindar un ámbito

de excelencia para la actualización docente continua, optimizar las comunicación institucional y la labor dentro del aula mediante la utilización de recursos multimedia e hipertextuales que estimulan las múltiples inteligencias de los alumnos desde lo auditivo, visual, lingüístico y cinestésico.

- **La implementación sistemática de "asambleas de clase"**, desde los cursos superiores de la escuela infantil, las asambleas de clase son un instrumento de participación democrática son una estructura alternativa a la organización tradicional de disposición de los asientos ordenados en hileras y mirando hacia el frente. Esta disposición circular, donde se pueden ver entre todos, es específica para un sinnúmero de actividades, tales como el desarrollo de técnicas de resolución de conflictos, gestión de la calidad, el tratar temas de valores, la reflexión filosófica (transformación de la clase en una comunidad de indagación).
- **La jerarquización docente continua.** La imperiosa necesidad de un cambio de mentalidad. La profesionalización científica del docente. El rol del docente como investigador: el estudio y presentación de casos, la investigación – acción, la publicación de blogs. La actualización permanente.

Creo, en otro orden de cosas, que el aprendizaje es una actividad permanente de todo ser humano. Aprendemos consciente e inconscientemente. Desde antes del nacimiento, está demostrado que los seres intrauterinos aprenden, sin embargo lloramos al salir a un nuevo espacio cuando somos extraídos del delicioso ambiente del útero de la madre. El placentero espacio, cálido y seguro en el cual se inicia nuestro recorrido en este mundo desaparece y, entonces, empieza el individuo a adaptarse al nuevo mundo, tratando de obtener de él lo que dé felicidad. El círculo virtuoso del aprendizaje es una vía para que el alumno aprenda sintiendo placer con esa actividad.

Da la impresión de que el ser humano sólo siente placer con el aprendizaje cuando llega a la edad adulta y sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas le llevan a una actitud continua de aprendizaje. La pregunta que me surge: ¿es posible crear en la escuela esas condiciones motivadoras que hagan que el alumno sienta placer al aprender?

Beri (2006) afirma que una de las condiciones necesarias para que el individuo se disponga hacia el aprendizaje son los componentes motivacionales, emocionales y actitudinales presentes. En el componente emocional, está lo afectivo y en éste el placer como sensación psicológica generadora de la motivación para la adquisición de conocimientos. El placer es un sentimiento de satisfacción que surge desde la esfera de los sentidos y que nos lleva a un equilibrio mental y espiritual. Guyau (1978) define el placer afirmando que se trata de ser y de vivir, de sentirse existir y vivir, de obrar como se es y cómo se vive, de no ser una especie de mentira en acción, sino una verdad en acción. Esto es ser y vivir auténticamente, íntimamente satisfecho con el ser como se es y actuar, en consecuencia, con lo que se cree”.

El desarrollo de habilidades o estrategias, me parece importante como prerrequisito para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades y competencias. La enseñanza de las estrategias plantea dificultades, la reserva de si las estrategias enseñadas en relación con un contenido determinado serán transferidas a otros contenidos y, sobre todo, a las situaciones de la vida real. La enseñanza de las estrategias debe tener un impacto inmediato en los resultados escolares.

De una manera amplia, las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información. Las estrategias son

procedimientos internos cognitivos que el alumnado realiza para facilitar el procesamiento de la información y la transferencia del conocimiento (p.e., repasar, planificar, evaluar...)

Estas habilidades de aprendizaje se enmarcan en “El Proyecto Scratch” (Learning with Scratch: 21st Century Learning Skills), escrito por Rusk, Resnick, y Maloney (2003), miembros del “Lifelong Kindergarten Group” del laboratorio de Medios del MIT. La siguiente tabla 2 nos puede dar una visión de las estrategias o habilidades que podemos desarrollar.

HABILIDADES - ESTRATEGIAS	
Habilidades en la búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia. ▪ Cómo hacer preguntas. ▪ Cómo usar una biblioteca. ▪ Cómo utilizar material de transferencia.
Habilidades de asimilación de la información y de retención.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo escuchar para la comprensión. ▪ Cómo estudiar para la comprensión. ▪ Cómo recordar, cómo codificar y formar representaciones. ▪ Cómo leer con comprensión. ▪ Cómo registrar y controlar la comprensión.
Habilidades organizativas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo establecer prioridades. ▪ Cómo programar el tiempo. ▪ Cómo disponer los recursos. ▪ Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo.
Habilidades inventivas y creativas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo desarrollar una actitud inquisitiva. ▪ Cómo razonar inductivamente. ▪ Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones. ▪ Cómo organizar nuevas perspectivas. ▪ Cómo usar analogías. ▪ Cómo evitar la fijeza funcional y otras formas de rigidez. ▪ Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.
Habilidades analíticas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo desarrollar una actitud crítica. ▪ Cómo razonar deductivamente. ▪ Cómo evaluar ideas e hipótesis.
Habilidades en la toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo identificar alternativas. ▪ Cómo hacer elecciones racionales.
Habilidades de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.
Habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo evitar conflictos interpersonales. ▪ Cómo cooperar y obtener cooperación. ▪ Cómo competir lealmente. ▪ Cómo motivar a otros.
Habilidades metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo evaluar la ejecución cognitiva propia. ▪ Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinad. ▪ Cómo enfocar la atención a un problema. ▪ Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil. ▪ Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando. ▪ Cómo transferir los principios o estrategias aprendidas en una situación a otra. ▪ Cómo determinar si las metas son conscientes con las capacidades. ▪ Conocer las demandas de la tarea. ▪ Conocer los medios para lograr las metas. ▪ Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

Tabla 3: Listado de habilidades y estrategias.

2.2.3. Acción didáctica y curricular: temas transversales y competencias transversales.

Los temas transversales surgen como un intento de introducir, como conocimientos que se deben tratar en la escuela, aquellas necesidades que la sociedad actual plantea y que, sin embargo, desde las áreas curriculares no son contempladas: la educación para la paz, la educación moral y cívica, la educación para la igualdad de oportunidades, para la salud, la educación emocional y sexual, entre otras, constituyen un reflejo de las temáticas que preocupan a las personas, hombres y mujeres, que formamos parte de la sociedad actual; a su vez, estas materias están estrechamente relacionadas con la vida cotidiana y de forma especial con los aspectos humanos de crecimiento personal. Se trata, por tanto, de unos contenidos que pueden facilitar el arraigo de la escuela en la sociedad en la que se inscribe; su tratamiento brinda mayores posibilidades de formar a los individuos más jóvenes respecto a sus propias necesidades e intereses personales y sociales. Sin embargo, estos temas no tienen un carácter prescriptivo; se recomienda su tratamiento y se propone, además, que se vinculen de una u otra forma con la áreas curriculares -por ello reciben el nombre de transversales-. Esta circunstancia determina, en la mayoría de los casos, que sean considerados como añadidos o complementos de las disciplinas curriculares clásicas ya existentes, con lo cual lo único que se consigue es aumentar, aún más, los contenidos de las ya sobrecargadas programaciones y las responsabilidades educativas. Por todo ello, considero que la tan deseada transformación educativa y la necesaria integración de los diversos saberes poseen, de continuar así las cosas, escasas posibilidades de éxito.

Si, por el contrario, retomamos el concepto de transversalidad desde un enfoque constructivista, que sitúa el aprendizaje y la adquisición de conocimientos como el resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, ello nos conducirá a invertir el orden de prioridades educativas y a situar los contenidos de los temas transversales como ejes principales, en torno a los cuales giren las áreas curriculares como instrumentos necesarios para desarrollar la capacidad de pensar, comprender y manejar adecuadamente el universo que nos rodea. Según Moreno Marimón (1993, p. 11) *"si en lugar de considerar las materias curriculares como los ejes longitudinales, y los temas transversales como un complemento secundario que se entrecruza esporádicamente con ellos, si damos a esta imagen un giro de noventa grados y llevarnos este nuevo modelo hasta sus últimas consecuencias, nos encontraremos ante un concepto totalmente diferente de enseñanza"*.

La pregunta lógica es ¿por qué la idea de competencias *"transdisciplinares"* está tan presente en el discurso pedagógico actual? ¿Por qué nos empeñamos en encontrar unas competencias que sean *"transversales"* a las disciplinas escolares? Es probable que esta nueva noción aporte una respuesta a un problema muy antiguo: el problema de saber para qué sirve lo que se aprende en la escuela. Dado que, aparte de algunas habilidades fundamentales como saber leer y saber contar, las competencias propias de las disciplinas escolares parecen tener poca utilidad práctica cuando se sale de la escuela. Pero todos los profesores creen que las competencias, aunque no son útiles durante la vida, contribuyen a formar a los jóvenes, y que a través de éstas se desarrollan las competencias más generales que podrán aplicar en su vida personal, profesional y social. De aquí surge la idea de competencias transversales. Conviene insistir en el papel de estas competencias en la preparación para la vida profesional, puesto que hoy en día el imperativo de preparar para la movilidad impone no ya la adquisición de los saber hacer especializados sino de competencias adaptativas.

Nuestros jóvenes se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida. Su educación, ya sea en la calle, en casa o en la escuela, proporciona valores y actitudes sociales, así como experiencias constructivas que les permitirán beneficiarse de oportunidades que favorecen activamente la creación de nuevos

espacios de vida social. Por otro lado, la mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red. Para muchos jóvenes, las escuelas son el único lugar en el que se aprenden tales competencias.

Como plantea Marchena (2011, p. 15) en su publicación “¿Cómo evaluar las Competencias Básicas”: *“El término Competencia alude a la capacidad para poner en marcha de forma integrada y global todos aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones de diversa índole. Personalizando la cuestión indica la capacidad de un individuo para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos”*. Este Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Sevilla destaca que las competencias no se centran sólo en los “saberes”, ni en el “saber hacer o aplicar”, sino que conllevan el “saber ser o estar”, en definitiva el actuar responsablemente.

Situar los contenidos de los temas transversales como ejes principales significa considerar como objeto de conocimiento y, por consiguiente, de aprendizaje cuestiones tales como los sentimientos, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos, la igualdad de oportunidades, la solidaridad, la calidad de vida, el respeto por el medio ambiente, etc. Si de verdad consideramos estas temáticas como objeto de conocimiento, deberemos plantearnos la necesidad de programarlas y diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje inscritos en proyectos de trabajo -o unidades didácticas- para cuyo desarrollo sea imprescindible el conocimiento y el uso de las áreas instrumentales. De esta forma entramos en el terreno de las “competencias transversales” o “competencias básicas con carácter transversal” de las que habla Serramona (2004), y que *“se conciben como un conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales”*.

Ángel Pérez Gómez Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, plantea las competencias como sistemas complejos de reflexión y de acción, que guardan relación con una idea simple y cotidiana: la de persona competente; y la define como conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones. Dichos conjuntos incluyen conocimientos pero son mucho más que los conocimientos, incluyen habilidades pero son más que las habilidades, incluyen actitudes pero son más que las actitudes. Y son sistemas que componen formas de saber, saber hacer y querer hacer.

Las competencias básicas también tienen una serie de características:

- Incluyen los conocimientos teóricos, las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes o compromisos personales.
- Suponen la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes e implican comprensión, reflexión y discernimiento.
- Constituyen unos “mínimos” que proporcionan al profesorado y a los centros referencias sobre los principales aspectos en los que es preciso centrar esfuerzos.
- Van más allá del “saber” y del “saber hacer o aplicar”, pues también conllevan el “saber ser o estar” (actuar responsablemente).

El Foro Mundial sobre Educación (2000, p. 8) celebrado en Dakar ya se pronunciaba sobre las competencias transversales en los siguientes términos:

- Reafirma que toda persona —niño, adolescente o adulto— tiene los derechos humanos de beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio y más completo del término, una formación que incluya aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser.

- Una educación que pretende explotar los talentos y el potencial de cada persona y desarrollar la personalidad de los que aprenden, con el fin de permitirles llevar una vida mejor y de transformar la sociedad en la cual viven.

Por tanto los beneficios de las competencias transversales pueden centrarse en:

- Incrementa más el protagonismo de las universidades en el lugar de desempeño del profesional.
- Aproxima mejor el conocimiento entre la oferta universitaria y la demanda profesional.
- Crea una dinámica de colaboración mucho más estrecha.
- Ofrece mayor capacidad de respuesta: agilidad en los procesos.
- Profundiza la colaboración en forma comunicativa y constructiva para las instituciones a la hora de contar con una única interlocución.
- Implica un ahorro importantísimo de tiempo y costos añadidos para las Instituciones.
- Las universidades puede ofrecer un profesional formado integralmente.

2.2.4. Educando en la sociedad de la información para llegar a la sociedad del conocimiento.

Para los hombres y mujeres de la antigüedad el tiempo estaba representado por los procesos cíclicos de la naturaleza, las estaciones, las inclemencias del tiempo atmosférico, las cosechas, etc.

A finales de la Edad Media los relojes cobran poco a poco importancia, desde los campanarios de los monasterios se regula la vida de la Comunidad y las campanadas marcan los encuentros entre las personas y los acontecimientos y fiestas de la comunidad.

En la Revolución Industrial el reloj influyó tanto o más que la máquina de vapor, porque influyó en la organización de la vida. La Sociedad Industrial incorporó nuevas maneras de pensar los procesos económicos y sociales. Las teorías económicas relacionaban las nociones de tierra, capital y trabajo.

A mediados de los 70 la convergencia tecnológica da lugar al desarrollo progresivo de la computadora. Cuando esas tecnologías se trasladan de los sectores militares a los civiles los efectos en la sociedad se hacen evidentes: “el futuro está aquí ya y es digital”. Gran parte de los elementos de nuestra vida son convertidos en “unos” y “ceros”, nace así el Paradigma de la Red. Es en estos años cuando se empieza a utilizar el slogan: “la información es poder”.

Cisneros (2000) establece que el intercambio de objetos y productos mutan al intercambio de información y la gestión de la información pasa a ser vital en los procesos económicos como ocurre en la bolsa. A diferencia de la materia construida por átomos, los bits no se pierden, circulan y se reutilizan constantemente. Hoy día, en la sociedad occidental en la cual estamos inmersos se nos “vende” la información como un elemento accesible, que se puede poseer, que da poder, que da conocimiento. La información se ha convertido en un culto, en un mito, algo que otorga autoridad, ventajas, superioridad, dominio,... Sin embargo, no se considera que la información tenga carácter informativo, por el simple hecho de ser poseída; o de poder ser asimilada por un sujeto. Se ha producido un cambio en el concepto de la información.

A principios de los 90 Peter Drucker utilizó, por primera vez, la noción de Sociedad del Conocimiento. La información interpretada se transforma en conocimiento y ese conocimiento es el recurso clave, es más importante que el trabajo, la tierra y el capital. Aparecen nuevos

mecanismos de integración de individuos, nuevas formas de construir la identidad personal a partir de una red.

La sociedad neocapitalista es una sociedad del conocimiento y quien tenga el conocimiento sobre la gestión de los procesos tiene en sus manos la producción. El conocimiento puede reorientar el proceso y conseguir capitales en cualquier lugar del mundo interconectado. El dinero se mueve por la red. El conocimiento reside en la persona y no puede ser comprado con dinero, ni creado por capitales de inversión, se extiende a todas las áreas de la actividad humana y determina dos nuevas clases sociales: 1.- Trabajadores del conocimiento. 2.- Trabajadores tradicionales de servicios.

Los puestos de trabajo en la sociedad del siglo XXI, requerirán la capacidad de utilizar tecnologías de la información y procesar dicha información, y también la capacidad de aprender a aprender: la fuente de productividad y la competitividad es la mano de obra capaz de programarse a sí misma.

Desde la perspectiva de la economía globalizada contemporánea, la sociedad de la información concede a las TIC, el poder de convertirse en los nuevos motores de desarrollo y progreso. Si en la segunda mitad del siglo XX los procesos de industrialización de las fábricas marcaron la pauta en el desarrollo económico de las sociedades occidentales que operaban bajo una economía de mercado, a principios del siglo XXI, se habla más bien de las "industrias sin chimenea"; es decir, el sector de los servicios, y de manera especial, las industrias de la informática.

Vivimos un periodo de mutación histórica. Hemos avanzado más en los últimos cincuenta años que en el resto de la existencia de la humanidad. Se habla de crisis de valores, del pensamiento único, o del papel de la mujer (a la que desde la sociología se le ha dado en llamar "la revolución silenciosa del siglo XX"), sin olvidar los fenómenos paradigmáticos como el terrorismo y demás formas de violencia del siglo XXI. Apareciendo la globalización y el desafío de las nuevas tecnologías.

En este momento de la historia estamos inmersos en una era de avances acelerados en tecnología y comunicación que nos llevan a innovar nuestros modelos pedagógicos tal como lo hace la tecnología. En base a esto, tenemos a nuestro alcance gran cantidad de información, o bien, nuevas maneras de conseguirla. El reto está en llevar al alumno a que produzca algo con esta información, que la administre, que sea capaz de formar un pensamiento propio, es decir que llegue a ser autónomo en su aprendizaje. Se propone, en primer lugar, utilizar más en las clases los recursos tecnológicos por parte de maestro y alumnos. Que al impartir una materia, el alumno se encargue de la cuestión teórica o informativa, donde sólo se le dedique el tiempo mínimo necesario y el resto del tiempo a la aplicación de ésta, es decir, que genere conocimiento, a que sea "competente". El papel del maestro será de guía, de mediador de los procesos cognitivos y sociales.

Este tipo de análisis de nuestra sociedad globalizada, que la sociología de finales del siglo XX nos ha dejado como visión de la sociedad y legado al siglo XXI, sigue además acentuándose después del 11 de septiembre de 2001 y donde el predominio está en lo económico, con enfrentamientos culturales, religiosos, políticos y sociales. (Terrorismo, fanatismo, inmigración, pobreza, guerras, etc.). La mayor capacidad de comunicación, conocimiento, información y diálogo a nivel mundial hacen que paradójicamente las gentes vuelvan su mirada hacia las propias raíces y que, lejos de sentir que somos una comunidad global, se acentúan nuestros sentimientos de horda, tribu, nación, secta,...

Muchos de los problemas a los que se enfrenta la educación tienen sus raíces en la sociedad en su conjunto. En este sentido, no cabe duda que la escuela del siglo XXI será distinta de la que hoy conocemos. Una de las primeras transformaciones que está sufriendo ya el mundo educativo tiene que ver con la tecnología. Del mismo modo que la revolución industrial tuvo un serio impacto en las prácticas educativas del siglo XIX, la revolución de la información está transformando los sistemas educativos de nuestros días. La mayor parte de las escuelas europeas han incorporado los ordenadores a su actividad docente. El uso de ordenadores fomenta el que los estudiantes puedan adoptar un papel más activo, con el beneficio añadido de que permiten que cada uno avance a su propio ritmo. Por añadidura los ordenadores han hecho posible la integración de alumnos con necesidades educativas. Por último parece que los ordenadores mejoran la velocidad de aprendizaje y la retención de información. No obstante, los ordenadores por sí solos no pueden resolver los problemas de desigualdad de clases, de etnia y de género que se siguen dando en las escuelas. Muchos de los problemas que se siguen padeciendo en los sistemas educativos de distintas partes del mundo necesitarán muchos años antes de que se resuelvan de forma definitiva.

Se habla de la posmodernidad que no constituye un periodo histórico concreto y por tanto no se la considera un paradigma, pero que nadie duda en concederle el título de una “condición”, una “conciencia colectiva” de unas nuevas formas de relaciones sociales e históricas: interculturalidad, la importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la globalización y mundialización, la interreligiosidad, las desigualdades mundiales a niveles educativos y sociales.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están configurando unos cambios estructurales, a todos los niveles: económico, laboral, social, educativo, político, de relaciones. En definitiva, se está creando una nueva forma de entender la cultura. En esta coyuntura, la información aparece como el elemento clave, aglutinador, estructurador... de este tipo de sociedad.

El Informe Mundial de la Unesco (2005, p. 17), al hacer diferencias claras entre la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento, se expresa en estos términos: *“La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible”*.

El auge de la sociedad de la información o “sociedad red” hace que exista en una pluralidad de modelos sociales y culturales, del mismo modo que la sociedad industrial se desarrolló siguiendo modelos de modernidad muy diferentes e incluso antagónicos, por ejemplo Estados Unidos y la Unión Soviética, así como Escandinavia o Japón. Países de todo el mundo se convierten en informacionales a ritmos diferentes y en grados divergentes, en conformidad con su nivel de desarrollo.

La capacidad de personas e instituciones para adquirir, procesar y aplicar conocimientos es crucial. El rápido desarrollo de nuevos servicios, productos y procesos más intensivos en conocimientos se traduce en una permanente evolución de las destrezas requeridas, mientras

otras van quedando obsoletas. Esto está replanteando la función del trabajo, ya que para lograr la competitividad no basta con la especialización en determinadas tareas sino que cada vez más se requiere la capacidad intelectual y creativa de la fuerza de trabajo para generar y aprovechar información, resolver problemas complejos y enfrentar situaciones imprevistas. Desde la filosofía se propugna que el conocimiento da la libertad: “el saber os hará libres”, y desde la ética cristiana se nos recuerda que llegar al conocimiento de la verdad nos hace libres. En este sentido la educación se propone crear hombres y mujeres “de conocimiento” y las políticas educativas y sociales deben aspirar a generalizar ese propósito educativo alumbrando una genuina y original sociedad del conocimiento.

El conocimiento representa un conjunto de saberes, y por tanto la sociedad del conocimiento deberá ser aquella donde lo plural está en vigor, donde las ciencias humanas, las de la naturaleza, las artes y las tecnologías, los nuevos lenguajes informáticos y la información no cercenada sobre la actualidad estén difundidas y operativas socialmente.

La sociedad del conocimiento nace de una nueva manera de entender la educación: no sólo ofrecida en la infancia y la juventud, sino en el aprendizaje que se extiende a lo largo del curso de la vida de las personas. Los recursos públicos y privados como la televisión y las plataformas virtuales no deberán estar en función de los índices de audiencia, sino que deberán ofrecer un amplio espectro de programas educativos, culturales, científicos, de debate crítico y respetuoso.

Es necesario un sistema educativo más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y volver a la formación podrán constituirse en una repuesta válida para resolver la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo. Esto permitiría también reducir el tremendo despilfarro de recursos humanos.

Estos cambios deseables y posibles no nos quitarán la necesidad de innovación intelectual y de la aplicación de un modelo de desarrollo sostenible de acuerdo con las características propias de cada país. Debemos convencernos de que con los progresos actuales y futuros de la ciencia y de la técnica, la creciente importancia de lo cognoscitivo y la imaginación humana, precisamente para crear esta sociedad, debe adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo y la exclusión social o las desigualdades en el desarrollo. Por todas estas razones –destaca el *Informe Delors*– debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio.

El concepto de Educación Permanente, una de las consignas que más éxito han tenido en la pedagogía de las últimas décadas, encierra un doble significado: el perfeccionamiento profesional del individuo y su perfeccionamiento humano, perseguidos ambos de un modo continuo a lo largo del período postescolar.

Cuando se habló, por primera vez de Educación Permanente, (Francia) se pensó en el perfeccionamiento profesional, en la reconversión y en el reciclaje; como exigencias ineludibles de nuestra sociedad. Así muchas empresas y centros paraestatales crearon cursillos de perfeccionamiento, de puesta al día, para ofrecer una cualificación superior o para recuperar lo que había perdido (estudios truncados, hándicaps físicos, psíquicos y sociales). Las primeras iniciativas surgieron, precisamente, con el objetivo de rehacer la formación de tales personas. De este modo aparece la *educación continua o continuada*, la educación *iterativa* dada en períodos sucesivos discontinuos sea o no *recurrente*, como modalidades de educación permanente. En esta línea se da toda una estrategia de futuro que preconiza acortar el período inicial de estudios, eliminar los títulos y ofrecer cursos periódicos de formación.

Además de este aspecto pragmático, la Educación Permanente tiene un profundo significado pedagógico y humano: representa el proceso de la educación de la persona llevado hasta su fin (en el tiempo y en las metas), hasta la consumación de las posibilidades de cada individuo. Siendo cierto que nuestro desarrollo intelectual, moral, social, etc., promovido por la educación no concluye en el período de educación formal, nuestra sociedad se ha dedicado a cultivar la etapa postescolar explotándola y sistematizándola en lo posible. Así ha surgido la idea de E.P. como continuación y culminación del proceso educativo. El Consejo de Europa la concibe *"como un principio organizador de toda educación que implica un sistema completo, coherente e integrado que ofrezca los medios propios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo, de acuerdo con sus facultades"*.

Se distingue una triple dimensión en la Educación Permanente: longitudinal (toda la vida), horizontal (todos los aspectos culturales, sociales y humanos de esa vida) y vertical (en respuesta a las necesidades más profundas de realización humana). En cuanto a los contenidos hay una base esencial mínima (alfabetización y promoción cultural), una continuación y ampliación de las enseñanzas fundamentales del período escolar, una especialización y reciclaje profesional y un desarrollo del individuo para su colaboración adecuada en la sociedad.

Por último hemos de señalar que el concepto de Educación Permanente ha ido madurando desde la UNESCO llegándose a una fórmula integradora que la concibe como idea total y única de la educación humana, es decir, como sinónimo de la educación misma; los términos "escolares, postescolares, continuos" serían simples momentos de ésta. Merecen destacarse, al respecto, sus formas referidas a adultos: Desarrollo comunitario, Universidades del Tiempo Libre, Universidades virtuales, formación continua especializada, sistemas para compartir y generar nuevos conocimientos en red, etc.

Surge, también, otro interrogante a la hora de plantear la educación del futuro: ¿educación en una cultura humanista o científica? Personalmente creo que es difícil separar los conceptos de cultura humanística y cultura científica. Tal vez no sea distinguible y quizás lo que lo sea sean las técnicas. Es posible hablar de una técnica para construir un puente entre montañas calizas o plantear un pleito sobre una cuestión de arrendamientos, pero de lo que no cabe duda es que tanto el ingeniero como el abogado, ponen en práctica técnicas distintas y pueden participar de una misma cultura.

Evidentemente hoy nos encontramos con una cultura humanística y otra cultura científica (las ciencias exactas -en sentido amplio- en contraposición con las ciencias del espíritu) aunque toda cultura debe ser humanística porque hace referencia al hombre y científica por el rigor que debe imperar en su formación. Posiblemente esta distinción no llegue a penetrar, a desgajar el concepto unitario de cultura y se quede en un estrato inferior: en la mentalidad de los hombres, que de algún modo, configuran la cultura: en la ya vieja distinción del *homo theoreticus* y el hombre práctico. El *hombre teórico* que pretende conocer la realidad por encima de necesidades y propósitos prácticos, como lujo de la inteligencia y prescindiendo de toda utilidad, contrapuesto al *hombre práctico* que desarrolla una inteligencia de tipo funcional, que desemboca en la acción sobre la realidad.

Sin embargo, ambos conforman, o deben conformar, la cultura. Tanto la investigación del hombre teórico como la del práctico deben hacer al hombre más feliz, más libre y más apto para darse a los demás. No es aceptable que el mundo de la técnica discurra por caminos ajenos a la felicidad del hombre, ni que el mundo del espíritu se involucre en utopías imaginarias que en nada aprovechen al ser humano. Las técnicas científicas y las humanísticas deben complementarse respetando siempre una regla: lo fundamental es el hombre. La

cultura es una, y ha de ser humanística y científica. La primera podrá humanizar la ciencia, la segunda aportará rigor a los conocimientos humanísticos.

Hay que tener claro que la investigación debe ser, junto a la educación otro pilar de configuración de la sociedad del conocimiento; y que la investigación que se necesita no puede venir de la mano de una élite investigadora. Sin gestión del conocimiento no hay sociedad del conocimiento, convertida ya hoy en materia práctica de las grandes empresas y multinacionales, ha de incorporarse a la política efectiva de las universidades e institutos de investigación.

Por otro lado, se menciona a menudo la brecha digital, cuya realidad es innegable entre los países pobres y ricos. Pero hay algo más inquietante todavía: la brecha cognitiva que separa a los países más favorecidos de los países en desarrollo, y más concretamente de los países menos adelantados. Esta última brecha corre el riesgo de ahondarse, al mismo tiempo que surgen o se amplían otras grietas muy profundas dentro de cada sociedad. ¿Cómo podríamos aceptar que las futuras sociedades del conocimiento sean sociedades disociadas?

2.3. Escuela y familia.

A medida que la escuela ha ido cambiando, también se han modificado las formas en las que se ha vinculado con la institución familiar. A lo largo de la historia se han sucedido importantes transformaciones en este vínculo. Así, las primeras escuelas mantenían una estrecha unión con la comunidad. A principios del siglo XX, comenzaron a distanciarse; la labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros enseñaban materias y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en el interior de las aulas.

Empezó a considerarse que las responsabilidades de familia y escuela eran distintas, y se veía con buenos ojos que así fuera. Los padres debían enseñar a sus hijos buenos modos, mientras que la responsabilidad de los maestros era la enseñanza de la lecto-escritura, cálculo, etc. Progenitores y profesores empezaron a perseguir objetivos independientes, lo que en ocasiones derivaba en conflictos. Esta perspectiva ha sido sustituida en los últimos años por la idea de que escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la educación. Padres y profesores tienen que redefinir sus relaciones y sustituir el conflicto por la colaboración.

Pulpillo Ruiz (1982), establecía que en la relación familia-escuela se estaba produciendo una gran mutación. Si bien es cierto que ésta ha existido siempre, se puede entender que originariamente se limitaba a dejar en manos de las escuelas toda la responsabilidad de la educación de los menores, preocupándose muy poco de cómo era llevada a la práctica. Progresivamente las familias han cambiado de actuación y parecer, ya que no les es tan ajeno la escuela en la que van a escolarizar a sus hijos, así como la instrucción y educación que van a recibir. Llegando incluso a asociarse para formar parte de la vida de los centros, estar informados, exigir, etc. Antes de la LODE los padres sólo accedían a los colegios de forma individualizada y para tratar temas derivados de la educación individual de sus hijos; en cambio, hoy los padres están en los centros en calidad de participantes en la gestión del centro y como representantes elegidos por una colectividad de padres.

En este momento los docentes españoles piensan que el prestigio social de su profesión ha empeorado. Padres, alumnos y sobre todo profesores consideran que el prestigio y el reconocimiento social de la profesión docente han empeorado en España. Y el principal factor de esta pérdida de prestigio es que los padres cuestionan las decisiones de los profesores

delante de sus hijos. Al menos esto es lo que se desprende del Foro Andalúz de la Familia de Noviembre de 2008, en el que han participado especialistas como el catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED, Ramón Pérez Juste; Inmaculada Egido, profesora titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y Jaume Sarramona, catedrático de Teoría Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los primeros años de vida la familia, junto a otras instancias socializadoras, es la principal agente de educación. Pero si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y su proceso educativo, es fundamental la colaboración entre todos aquellos que intervienen en la educación del niño. Entre la escuela y la familia debe existir una estrecha comunicación para lograr una visión globalizada y completa e integral del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que por derecho y por deber tienen fuertes competencias educativas y necesariamente han de estar coordinados, siendo objeto, meta y responsabilidad de ambas instituciones construir una intencionalidad educativa común. Por ello, considero que si un profesor quiere educar, no tiene más remedio que contar con los padres y colaborar con ellos, para que los esfuerzos que él realiza en las horas de clase tengan continuidad en el resto del día; el hecho de que los padres carezcan de preparación o se dediquen a plantear banalidades no cambia el punto de partida, como tampoco cambia su enseñanza el hecho de que los alumnos al principio de curso carecen de preparación. No se puede olvidar que en el momento en que los profesores piensan que los únicos que necesitan ser educados en la escuela son los alumnos, y no incluyen a los padres y a los mismos profesores, en ese mismo momento el centro comienza a hacer agua y a perder su capacidad de educar.

Para que la tarea de educar al niño y al joven sea efectiva, la familia y la escuela han de trabajar de una forma coordinada:

COORDINACIÓN FAMILIA ESCUELA	
Enseñanza de valores, normas y costumbres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñar a rechazar las discriminaciones por razones de sexo, raza, estatus social o discapacidad. ▪ Enseñar a escuchar y a tener respeto a las otras personas. ▪ Trabajar actitudes de solidaridad y de comprensión con los más débiles. ▪ Estimular la honradez. ▪ Enseñar a aceptar las diferentes formas de pensar. ▪ Estimular la capacidad crítica, de poder pensar con una perspectiva propia.
Desarrollo de habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inculcar el sentido del esfuerzo para conseguir metas. ▪ Enseñar a compartir las propias cosas. ▪ Educarles en la autocrítica y en la necesidad de aceptar críticas de otras personas. ▪ Aprender a saber comportarse con las otras personas, en general, sean mayores, iguales o menores.
Educación en destrezas básicas para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar espacios y tiempos para el estudio. ▪ Fomentar hábitos de lectura. ▪ Estimular el lenguaje escrito y oral, tanto comprensivo como expresivo. ▪ Enseñar a distribuir correctamente el tiempo.
Transmisión de normas y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respetar los turnos en la conversación. ▪ Enseñar a escuchar lo que la otra persona dice y lo que quiere decir. ▪ Educar en el cumplimiento de promesas y compromisos. ▪ Enseñar a respetar el medio ambiente. ▪ Trabajar los hábitos de higiene y limpieza. ▪ Estimular la puntualidad ▪ Promover el trabajo en equipo.

Tabla 4: Coordinación Familia – Escuela.

Según Brunet, Carzo y Herrero Martín (2014) es fundamental la implicación de la familia en el desarrollo del niño, porque es en la vida de su propio hogar, la familia y entorno próximo, es donde se produce la experiencia de relación humana, donde se inicia su desarrollo desde un aspecto físico, psicológico y sociológico. La educación que la familia proporciona al niño tiene las siguientes características:

Es **fundamental**: De los tres campos donde se desarrolla la educación del hombre (la familia, la escuela y la calle), la familia es el primero no sólo en el tiempo, sino también en importancia. La educación familiar marca al individuo para toda la vida, confiriéndole una impronta (estructura mental y maduración afectiva) que condiciona todo su futuro desarrollo humano y cultural.

Es **informal, global**: La familia es una institución educativa, cuyos miembros no han recibido una preparación específica para esta función. Por eso la acción educativa que se ejerce en ella puede ser problemática.

Es **perentoria e inevitable**: La familia, con la vida moderna, ha ido perdiendo funciones. Sin embargo sí le quedan funciones propias e inalienables, como son la transmisión de valores, la formación de actitudes cívicas y políticas, los ideales de vida y la orientación profesional.

Es **soberana**: Siempre se ha reconocido a los padres el derecho de decidir lo que iba a ser de sus hijos., Hoy día esa potestad queda mitigada por el reconocimiento de los derechos de los propios hijos. Empero se sigue dejando al arbitrio de los padres unas decisiones que afectan esencialmente a los hijos como el tipo y estilo de educación, elección de los ambientes en que crece el niño, etc.

Es **continua**: En una familia todos los miembros aprenden de todos cada día, la familia resulta escuela de autoperfeccionamiento.

Está **sociológicamente condicionada**: En la educación familiar confluyen toda una serie de fuerzas sociales que hacen de ella un eficaz medio de control social, de asunción de roles y, muchas veces, de represión. La familia se halla sometida a la subcultura de grupo y a los influjos de los medios de comunicación.

Tiene un **carácter moral**: A través de la educación familiar el individuo accede a las normas básicas del comportamiento, que le permitirán no sólo adaptarse a las normas básicas del comportamiento sino también acceder a los máximos niveles de la dignidad humana.

En el estudio que realizaron para la Fundación “La Caixa”, Pérez – Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), al encuestar sobre la responsabilidad de los padres ante la educación de los hijos, una inmensa mayoría (78%) afirmaba que la principal responsabilidad de educar a la siguiente generación recae en las familias, y sólo un 3% y un 7% en el estado o en los profesores, aunque luego en la práctica, muchas de esas familias deleguen en los maestros y profesores la educación de sus hijos, así como un 12% no tiene respuesta a esta cuestión.

Una preocupación importante de los padres es acertar en la educación sus hijos. Viven el presente de sus hijos y proyectan el futuro con una tremenda carga emocional, llena de expectativas, deseos y decisiones. En algunos este planteamiento de futuro se vive con una carga importante de ansiedad cuando empiezan la escolarización y en la etapa de la adolescencia.

2.4. Organización escolar: valores y orientación.

Entiendo que la organización escolar es el estudio científico de las instituciones docentes y de la adecuada y ordenada gestión de los elementos que las integran para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación.

Como plantean Tena, Ceballos y Sevilla (1988, p. 9) en su libro: *“La Acción Tutorial: de la teoría a la práctica”*: *“...cuando hablamos de orientación, estamos hablando de un proceso amplio que abarca el conocimiento del alumno, la ayuda para que éste sea capaz de superar todas las dificultades familiares, personales y escolares que se detectan en su proceso de aprendizaje, así como las propuestas de alternativa que lleven al alumno a tomar decisiones en el desarrollo de su personalidad, en su integración social y en las relaciones”*

En la estructura organizativa que el centro elija se pueden entrever una serie de valores que marquen la vida del centro, a saber, estructuras jerárquicas o democráticas, poder de decisión centrado en un grupo reducido o responsabilidades compartidas, con distribución de tareas, delegación de la gestión, coordinación entre equipos,... formas organizativas y estructurales que dejan ver claramente un posicionamiento en unos valores u otros. Por tanto la organización escolar elegida marca la vida del centro y de las aulas. En función de esos valores y actitudes adoptados se debe desplegar un universo de estructuras, tipos de metodologías, e innovaciones educativas, disposición del mobiliario escolar, organización de grupos flexibles, talleres, seminarios, salidas curriculares.

De cara al presente y al futuro de la educación, ya no sirven estructuras y organizaciones cerradas, autoritarias e inflexibles, por tanto debemos cuidar una serie de elementos que mantengan el nivel y la asimilación de los valores que se intentan transmitir a los alumnos. Por tanto la *participación* es un elemento fundamental de cambio y de transmisión de valores y actitudes. Esta participación como dice Guitart Aced (2002), debe estar inmersa en un *proyecto común de centro* que facilite así que el colectivo asuma la participación y cada elemento, en particular (alumnos, profesores y padres), asuman el sentirse identificados y parte integrante de esa organización.

Gairín Sallán (1985) entiende la orientación como un proceso de ayuda a la persona que facilita el conocimiento de sí mismo y de la realidad social y busca lograr su mejor adaptación al medio y la mayor satisfacción personal. Orientar es guiar, conducir, ayudar en la en la promoción personal y en la madurez y la ética social, así que toda educación y todas actividad docente aterrizan en la orientación escolar. Como dice Gairín (1985, p. 34): *“No entramos en la polémica: ¿para qué orientamos?, ¿cómo orientamos?, ¿qué modelos realizamos? Sino que partimos por principio y en virtud de los criterios ya señalados de la necesidad de la orientación. Ahora bien, la progresiva acumulación de conocimientos en este campo y la complejidad actual de algunas de sus técnicas han hecho que la acción orientadora inherente a la función de los educadores precise cada vez más de los aportes específicos de unos especialistas que fundamenten, asesoren y apoyen su actuación”*.

En el estudio de la Caixa, citado anteriormente, al plantearse la transmisión de los valores tradicionales que desde la familia hay que legar a los hijos. Un 74% afirma tener algún tipo de valores tradicionales que transmitir a la generación siguiente. Sólo el 12% cree que no y un 14% no lo sabe. Curiosamente al preguntarse: ¿qué valores tradicionales tiene Ud. Para transmitir a la generación siguiente?, los encuestados son bastante variopintos, aunque hay categorías que se destacan por su elección. La primera elección se produce sobre “el respeto a los demás” con un 37%, en segundo lugar la “educación” con un 18%, refiriéndose a los modales, la buena educación, buenas formas,...). El “valor de la familia” es el siguiente con 13%, es donde se procede y donde se vuelve en busca de apoyo y ayuda. La “honradez”

representa el 10%, la “bondad” el 9% y la “responsabilidad”, también, el 9%. Los valores más mencionados no se refieren a la vida pública o política, sino que se refieren al fundamento de la vida privada de las personas.

Sin embargo, se mencionan poco los valores asociados a la autoafirmación individual (“la confianza en uno mismo”, la “dignidad”, el “afán de superación” o la “libertad”, que es la base del carácter de la personas libres, así que esta sociedad puede verse desequilibrada en lo que se refiere al ámbito personal.

2.4.1. Nuevo estilo docente: del informador y formador al orientador.

“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ella” (Andy Hargreaves, 1998)

Esta sociedad de la información y del conocimiento empieza a perfilar un nuevo estilo de docentes que pongan en funcionamiento una serie de capacidades pedagógicas y didácticas, pero que al mismo tiempo creen ambientes afectivos y creativos; personas capaces de encarar su labor educativa desarrollando en los alumnos y alumnas su inteligencia. La inteligencia es el instrumento de respuesta al entorno y supone el desarrollo equilibrado de las tres esferas de pensamiento: el vertical, el lateral y el emocional.

- ***Pensamiento o inteligencia vertical:*** siempre busca la solución más evidente en los problemas. El pensamiento vertical o lógico se caracteriza por el análisis y el razonamiento. De Bono (1970) planteó que el pensamiento lógico, que es fundamentalmente hipotético y deductivo, tiene una gran limitación de posibilidades cuando se trata de buscar soluciones a problemas nuevos que necesitan nuevas ideas.
- ***Pensamiento o inteligencia lateral:*** no busca soluciones, sino generar el mayor número de alternativas posibles. Es un tipo de pensamiento creativo y perceptivo, que nos permite movernos hacia los lados para mirar el problema con otra perspectiva, habilidad mental adquirida con la práctica. (Edward De Bono). El pensamiento lateral es libre, asociativo y nos permite llegar a una solución desde otro ángulo; incentiva nuestro ingenio y creatividad. El pensamiento divergente se mueve en varias direcciones en busca de la mejor solución para resolver problemas a los que siempre se enfrenta como nuevos, sin mantener patrones de resolución establecidos, pudiéndose así dar una generosa cantidad de resoluciones adecuadas en vez de encontrar una única y correcta, como lo mencionamos anteriormente.
- ***Pensamiento o inteligencia emocional:*** engloba todas las capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos. La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal como plantea Goleman (2006).

En la misma línea el filósofo Zubiri (1991) acuña el término “inteligencia sentiente”, ya que para él sentir e inteligir en el hombre están estrechamente unidos, por eso califica el sentir de inteligente y la inteligencia de sentiente. Con la inteligencia el hombre intenta saber lo que son las cosas reales. Estas cosas están dadas por los sentidos. Pero

se suele decir que los sentidos no nos muestran lo que son las cosas reales. Descartes decía que los sentidos nos engañan. Por tanto lo que son las cosas reales debe ser resuelto por la inteligencia y los sentidos suministran datos a la inteligencia para conocer lo que es real o no. Los sentidos estarían en la esfera de las intuiciones que son el primer paso para poner en funcionamiento la inteligencia.



Figura 10: Esquema de interrelación de los tres tipos de inteligencia a desarrollar en la escuela.

El docente del siglo XXI debe utilizar metodologías activas y realizar proyectos que conduzcan al desarrollo de las tres esferas de pensamiento expuestas más arriba; trabajar con modelos que faciliten poder investigar en la acción diaria para poder hacer reconversión del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con sentido crítico y que esté atento a las necesidades humanas de nuestro tiempo. Personas preocupadas por la ecología y el medio ambiente, así como por el respeto y el trabajo por los Derechos Humanos.

Que atienda a la diversidad porque está convencido de que no existe la homogeneidad entre los alumnos, sino la riqueza de la pluralidad.

Que domine y sepa utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, además de dominar el funcionamiento de los distintos aparatos y plataformas virtuales, como apoyo a la práctica educativa.

Capaz de trabajar en equipo para y compartir proyectos comunes, reflexionar colegiadamente sobre la práctica educativa y para innovar. Un profesional con capacidad para desaprender y seguir aprendiendo.

Con capacidad de empatía, sensibilidad y que medie ante los alumnos y trabajar con las familias, utilizando las habilidades sociales para comunicar eventos y sepa gestionar estrategias de actuación con familias muy distintas.

Que utilice recursos para desarrollar y evaluar competencias. Trabajar y transmitir actitudes que requieren una planificación y una implementación. Que no olvide que se trabaja con personas y en contextos concretos.

El docente del siglo XXI, también, debe formarse en competencias, aunque teniendo claro que la formación en competencias no es más que una parte (imprescindible, pero no única), de lo

que debe ser la formación integral de un educador de este nuevo siglo. En este sentido, podemos considerar las siguientes áreas:

- El **área de formación académica**, cuyo objetivo es posibilitar que el docente adquiera los conocimientos y habilidades imprescindibles para ejercer su rol pedagógico. Esta área se organiza en las disciplinas, asignaturas y cursos que conforman las formas organizativas de asimilación de contenidos.
- El **área de formación práctico-laboral**, cuyo objetivo fundamental es que el estudiante se apropie de las habilidades que caracterizan y manifiestan su lógica de pensar y actuar. Esta área se organiza en las distintas formas de la práctica laboral, y se apoya fundamentalmente en la vinculación del estudio con el trabajo.
- El **área de formación investigadora**, cuyo propósito es que el educador se apropie de las técnicas y métodos propios de la actividad científica, que es uno de los modos de su actuación profesional, en el área práctico-laboral pero que por su importancia se le da personalidad propia.
- El **área de formación en competencias**. El integracionismo educativo las categoriza básicamente en competencias lingüísticas y comunicativas, de gestión administrativa, relacionadas con la calidad integral, con las TIC, con los valores humanos positivos, y con el management educativo.

Nos guste o no, la educación ha absorbido de otros campos sociales y económicos la influencia de la utilización del concepto de competencia, evidenciando la necesidad de aquella de contextualizarse como un proceso de *aprendizaje a lo largo de la vida*. Este paradigma identifica algunas competencias que son *esenciales* o *nucleares*, pero también designadas como *transversales*, que permiten que el ser humano se torne, en ámbitos diversificados, gradualmente más capaz y más autónomo sea al nivel del conocimiento sea al nivel de su participación en contextos sociales, a través de la articulación de los diferentes saberes adquiridos a lo largo de su vida.

Considerando toda la complejidad que reviste la formación de profesores, es importante resaltar de un Perfil Profesional fundamentado en un modelo de profesor investigador, reflexivo, colaborador, abierto a la innovación, participante activo y crítico en diferentes contextos educativos. Se va viendo claro que la formación no es resultante de la acumulación de conocimientos, pero sí de su integración significativa a través de la reflexión crítica sobre las diversas experiencias e interacciones que constituyen el currículo.

Como señala la portuguesa Carvalho (2007) del Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, al hablar del desarrollo de competencias en los futuros maestros, habrá que analizar la práctica profesional como *espacio* privilegiado de integración entre las propuestas oriundas de las diversas áreas curriculares y las exigencias de los contextos de la práctica educativa. Simultáneamente, pretendemos analizarla cómo es el *momento* en que el profesor tiene oportunidad de experimentar los conocimientos adquiridos en su formación, pero imbuidos de hábitos de reflexión sobre la actividad docente y la comprensión de las problemáticas existentes en el quehacer de su desempeño profesional. Ambos, *espacio* y *momento* – constituyen situaciones que permiten a los profesores la apropiación gradual de las competencias que definen su perfil profesional a través de procesos de investigación-acción-reflexión colaborativa.

Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de educación infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos, educación especial, presentan

diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social, autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias.

La profesión de profesor exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos (Delors, 1996).

- SABER: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
- HACER: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
- QUERER: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.
- CONVIVIR: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas.
- SER: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales En el momento histórico actual han ido apareciendo una serie de cambios en todos los ámbitos de la vida de las sociedades y las personas que modifican el papel del profesor, que aunque conservando algunas de sus funciones tradicionales, se necesita, por parte de los docentes el desarrollando de otras nuevas.

Se han producido importantes cambios científicos y tecnológicos que supone que el profesor posea un mayor acercamiento hacia el alumno y lo integre en el conocimiento que supone ese mundo virtual de grandes oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Es importante mantenerse al día metodológicamente, porque sólo desde la actualización continua esa adaptación al alumnado será posible. Las clases magistrales del profesor enciclopédico ya no tienen sentido en un mundo donde podemos comunicar y al mismo tiempo ver, sentir y experimentar.

Hemos asistido a cambios sociales, políticos, económicos y sociales que han hecho que el papel del profesor no sea único y exclusivo en el terreno educativo, debe competir con los medios informáticos y tecnológicos que son muy atractivos para los adolescentes y jóvenes. Hoy el profesor no es relevante socialmente como en el pasado pero sigue siendo imprescindible e importante su concurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cambios pedagógicos entre los que destacan el papel activo que ha cobrado el alumno ante su propio aprendizaje en vez de poner el acento en la enseñanza del profesor. Hoy es importante estudiar la psicología del alumno para saber en qué momento se deben ofrecer unos contenidos u otros, la visión de que el alumno no es un ser vacío, en el sentido de ver al alumno como una “tabula rasa” que expresaba Juan Jacobo Rousseau, y que más tarde fue popularizado por el filósofo inglés John Locke, sino que es un ser que tiene esquemas mentales formados por su experiencias, así como los aspectos sociológicos del ambiente donde se produce el hecho educativo. El importante concurso de los medios y técnicas más apropiadas para que los alumnos aprendan mejor, entre otros.

Hoy día el profesor no es el profesional del pasado que sentado en su estrado transmitía de memoria los saberes teóricos que se encontraban en los libros, sino que es necesario que

ponga su persona y todas sus dimensiones personales ante sus alumnos, para ello debe ejecutar una serie de papeles como profesor, que podrían ser muy bien los siguientes:

- **Facilitador y orientador del aprendizaje.**

El profesor transmite contenidos pero por ello éste deberá saber para poder enseñar. Toda institución produce formación. Debe hacer al alumno protagonista de su propio aprendizaje. Siendo para el alumno más que un profesor instructor, un profesor tutor, facilitador y orientador del aprendizaje. Realizando el seguimiento cotidiano del alumnado. Proporcionando al alumno o alumna toda la ayuda, apoyo y orientación que precise en cuanto al modo de acceder a fuentes, estrategias, técnicas, documentos, etcétera. Utilizando la tutoría de manera creativa, lúdica, participativa, que suponga retos e ilusiones.

- **Organizador del aprendizaje.**

El docente planifica y programa la acción formativa, durante las diferentes fases del proceso, el teórico, el práctico y la evaluación de los resultados. Éste define unas metas, unos cambios, que se producen en el alumno como consecuencia de la formación recibida, crea dudas para que el alumno se cuestione, selecciona métodos y materiales. El docente permite, anima y facilita la construcción del conocimiento, para ello debe contar con: capacidad pedagógica, dominio tecnológico, liderazgo y carisma social, así como disposición a la innovación y al cambio.

- **Motivador del aprendizaje.**

El profesor tiene que ser un motivador y un estimulador de aprendizaje, intentando motivar y crear interés a sus alumnos, así con el uso de materiales de aprendizaje de carácter informatizado pueden recibir un feedback inmediato que mejoren su comprensión sobre conceptos complejos. Por tanto es interesante que el profesor sepa utilizar una serie de técnicas y recursos para poder atraer la atención del alumno conectando sus intereses respecto a los objetivos del aprendizaje.

- **Controlador del proceso y de los resultados.**

El profesor debe saber la cantidad de conocimiento que tiene que transmitir en un determinado tiempo. Comprueba el nivel de conocimiento de los alumnos y los certifica con una nota. Debe hacer un estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución.

- **Orientador escolar, personal y profesional**

El profesor, además de ejercer en el aspecto educativo, también lo hace en el personal orientando al alumno a realizar las decisiones más convenientes incluso se preocupan por sus estados emocionales e intentan ayudarles. Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera progresiva para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y a conocer el mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado, capaz de y con derecho a usar su libertad, su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.

- **Responsable social.**

A través del desarrollo del currículo y sus enfoques éste permite el acondicionamiento de la vida social del alumno, ayudándole a interpretar sus estímulos y a organizar su propio esquema de valores. El profesor es el nexo de unión entre el alumno y las costumbres, normas y valores sociales. Es el que debe enseñar con principios éticos y

morales significa diferenciar el ser y el tener. Un buen docente debe enseñar humanizando el conocimiento, fomentando la reflexión crítica, con propuestas adecuadas que lleven a un mejor orden social. Conformar la sociedad que queremos exige un modelo educativo que promueva la investigación y combata la pobreza intelectual de los profesionales que hoy tenemos. Los profesores y profesoras debemos enseñar a nuestros alumnos a tomar iniciativas. A no ser únicamente receptores de conocimientos, es necesario promover la investigación para lograr el desarrollo humano.

Hoy en día seremos los docentes, los "enseñantes" de la nueva sociedad, si somos capaces de comprender que nuestra tarea es más humilde -no somos portadores revolucionarios de la cultura libertadora, ni vamos a vencer con nuestras solas fuerzas los modelos consumistas y dominantes que la cultura que la televisión internacional propala-. Nuestra tarea debe ser más profesional. Tenemos que dotarnos de estrategias, de instrumentos, de actividades, de controles diversos, capaces de conducir a nuestros alumnos y alumnas al reino de un saber activo y propio. La tarea tradicional de la escuela ha de cambiar. Tiene que soltar lastre, hacerse más individualizadora, más plástica, más abierta, y debe huir de antiguas servidumbres, de prejuicios, de elementos distorsionantes, de componentes no didácticos, de torpes problemas burocráticos. Hacerse eficaz en su objetivo. Formar personas capaces no es formar mentes vacías, puesto que el conocimiento se ha de concretar en capacidades. El exceso de un saber memorístico conlleva memorias muy llenas pero no garantiza capacidades. Hoy día, el saber es un factor productivo en las sociedades del conocimiento. El gasto en enseñanza no es un gasto social, irrelevante para el futuro económico de nuestros países, puesto que es una inversión de primer orden, una apuesta de futuro individual y colectivo.

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

Capítulo III:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MODELO

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MODELO:

“Creemos que la educación para esta nueva era debe ser holística. La perspectiva holística es el reconocimiento de que toda la vida en este planeta está interconectada en incontables, profundas y sutiles maneras. La visión de la Tierra suspendida sola en el velo negro del espacio, revela la importancia de una perspectiva global dirigida a realidades sociales y educativas”. (Declaración de Chicago, 1990)

3.1. Conceptos y elementos que configuran un modelo pedagógico.

Durante las últimas décadas, la escuela y sus principales actores (alumnos, profesores, padres y administración educativa), se han visto inmersos en una serie de críticas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que han servido para reflexionar, repensar y reorientar la actividad educativa de docentes, alumnos y familias. Hoy nos queda claro que los defectos de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea absurda de que su función principal es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas y cerradas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento. El concepto de aprendizaje se genera desde la raíz del ideal educativo, lo obvio necesita ser reiterado: “No puede haber educación sin aprendizaje”. Aprendizaje es la condición necesaria, tal vez no suficiente, de todo proceso educativo. Necesitamos encontrar la fórmula mágica para enseñar eficazmente.

Han existido a lo largo de la historia diferentes corrientes o paradigmas pedagógicos, fruto de la reflexión teórico-práctica de muchos maestros, profesores, pedagogos, psicólogos y filósofos. Necesitamos por tanto definir un conjunto coherente de planteamientos desde donde se expliquen de forma sistémica los procesos de enseñanza, aprendizaje, en definitiva, el sentido de la educación, el proceso de relaciones entre los agentes educativos y el papel que juega el contexto educativo y social.

3.1.1. Proceso de aprendizaje.

En el momento de nacer, todos los seres humanos (exceptuando los que puedan padecer alguna dificultad genética o discapacidad) cuentan con el mismo intelecto, dependerá de cada uno de nosotros cómo lo formamos, es decir del proceso de enseñanza-aprendizaje que pongamos en funcionamiento. El concepto de aprendizaje es fundamental para que podamos desarrollar el intelecto y adquirir la información que nos será de utilidad para desenvolvernos en nuestro entorno escolar y social.

Aprender, es decir, adquirir, procesar, comprender y aplicar luego una información que nos ha sido “enseñada”; cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos en los que nos movemos nos piden. El aprendizaje implica adquirir una nueva conducta y al mismo tiempo dejar de lado la que teníamos previamente y no era adecuada; refleja un cambio permanente en el comportamiento, el cual absorbe conocimientos o habilidades a través de la experiencia. Para aprender necesitamos de tres factores fundamentales: observar, estudiar y practicar.

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender, y como dice Zabalza Bareza (2001, pp. 459 – 490): *“El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio... de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye la reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje”*.

Tomando como referencia a Contreras Domingo (1990), se entienden los procesos enseñanza-aprendizaje como un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones. En principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”.

La finalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, no es otra que provocar en las nuevas generaciones la superación de las adquisiciones espontáneas de la cultura (reconstrucción de conocimiento experiencial). Como ese proceso se concreta en el desarrollo individual se hacen necesarias las teorías que expliquen cómo ocurren estos procesos subjetivos de aprender la realidad. Es decir, la práctica y la teoría educativa requieren explicaciones de cómo ocurren los aprendizajes.

Como dice Pérez Gómez (1995, p. 36) en su libro *“Comprender y transformar la enseñanza”*: *“la didáctica como ciencia, como arte y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje”*. Por tanto el proceso de enseñanza – aprendizaje de cualquier modelo necesita apoyarse en una teoría que sustente la práctica educativa de cómo enseñamos y de cómo aprenden nuestros alumnos.

Antes de profundizar en el aprendizaje quiero establecer dos consideraciones previas.

La *primera* de ellas es que uno considera normalmente que el acto de aprender debe implicar un esfuerzo consciente y deliberado de la persona que aprende. Pues bien, hay muchas ocasiones en las que uno no dedica el más mínimo esfuerzo e interés por aprender algo, y sin embargo, sin darse cuenta lo aprende.

Cualquier persona que tenga que viajar en un medio de transporte público ya sea en autobús o tren, puede observar un fenómeno que suele ocurrir, y es que en la mayoría de ellos solo se sintonizan emisoras de radio. Pues bien, aunque uno no comparta la afición por la canción española, y dedique el trayecto del viaje a pensar en sus cosas o a leer una interesante novela e ignorar la última canción de moda, al cabo de cierto tiempo se sorprenderá a sí mismo tarareando dicha canción. Por lo tanto una característica del aprendizaje es que éste puede ser tanto consciente o deliberado como no intencional.

Una *segunda* consideración antes de dar una definición de aprendizaje hace referencia a que el aprendizaje se identifica tanto por la aparición de una nueva respuesta en el repertorio de un organismo, como por la disminución o pérdida de una conducta. Uno aprende a sumar, nadar, a montar en bicicleta, pero también aprende a no poner la mano en la plancha cuando está encendida, a no meter los dedos en los enchufes, etc. Woolfolk (1999), afirma que: *“se aprende lo que es correcto y lo que es incorrecto”*.

La pregunta que surge inmediatamente es: *¿Qué es aprender?*. Cuando escuchamos la palabra “aprendizaje” casi todos pensamos en estudiar, en la escuela y en las materias o destrezas que queremos dominar, como matemáticas, inglés o biología. Pero no sólo aprendemos en la escuela, sino que lo hacemos cada día de nuestra vida y a todas horas. Los bebés aprenden a mover las piernas para que se mueva el móvil sobre la cuna, los adolescentes aprenden las letras de sus canciones preferidas, la gente de mediana edad aprendemos a cambiar la dieta y patrones de conducta social, y cada cierto tiempo todos aprendemos a disfrutar un nuevo estilo de ropa cuando los anteriores (los que alguna vez nos gustaron) se quedan pasados de moda.

Es preciso decir que no existe una definición aceptada universalmente sobre el aprendizaje. Existe una cierta variedad de definiciones en torno al concepto de aprendizaje, pero buscando un punto intermedio se define, en general, como: *“una modificación o cambio en el conocimiento o la conducta resultado de la experiencia, que puede ser deliberada o no, para mejorar o empeorar”*.

Para considerar como aprendizaje, el cambio debe ser producido por la experiencia, la interacción de una persona con su entorno, de ahí que no sea aprendizaje los cambios producidos por la maduración, como crecer o encanecer, ni los temporales que resultan de enfermedades, fatiga o hambre. Por ejemplo, la persona que no ha comido en dos días no aprende a estar hambrienta, ni la que está lesionada aprende a correr más lentamente.

Para terminar este apartado sobre el aprendizaje presento aquí, en orden cronológico, una serie de definiciones más:

- Bush y Mosteller (1955): *“Consideramos que aprendizaje es cualquier cambio sistemático de la conducta, sea o no adaptativo, conveniente para ciertos propósitos, o que esté de acuerdo con algún otro criterio semejante”*.
- Munn (1956): *“El aprendizaje es una modificación en incremento de la conducta más o menos permanente, que es resultado de la actividad, del entrenamiento especial o de la observación”*.
- Thorpe (1963): *“Podemos definir el aprendizaje diciendo que es el proceso que se manifiesta en cambios adaptativos de la conducta individual a resultado de la experiencia”*.
- Domjan y Burkhard (1993): *“Aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta, resultado de la experiencia con los acontecimientos ambientales”*.
- Beltrán (1993): *“El aprendizaje es un proceso que implica un cambio duradero en la conducta, o en la capacidad para comportarse de una determinada manera, que se produce como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”*.
- Azcoaga (1995): *“El aprendizaje es un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo, siempre que las modificaciones de las condiciones del ambiente que lo determinaron sean suficientemente estables.”*

El aprendizaje es "un proceso que pone en actuación estrategias cognitivas y metacognitivas", siendo las primeras actos o procesos destinados a construir sentido, producir conocimiento, lograr comprensión y recordar, y las segundas: ver el avance y eficacia de lo que queremos y ejercer control mental sobre las variables o características intrínsecas de la persona, de la tarea y de las estrategias en uso y del entorno. Podemos entender estrategias como aquellos procedimientos que implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada, mientras que la secuencia automatizada de acciones se denominan técnicas, destrezas, habilidades o hábitos.

3.1.1.1. Condiciones del aprendizaje.

Aprender requiere un proceso que va superando diferentes etapas y que implican una diversidad de elementos internos y externos. Desde el nivel de motivación y atención, retener y recuperar de la memoria información, así como hacer transferencias y retroalimentación.

La teoría educativa supone que el aprendizaje debe estar apoyado por condiciones que favorezcan la asimilación de los conocimientos, sin violentar las situaciones naturales donde se producen los contactos entre el intelecto y la forma de conocer el mundo exterior, que a la postre termina por ser el objeto de conocimiento. De esta manera, en todos los estratos de la sociedad, cada niño y niña desarrolla sus capacidades intelectuales de acuerdo a las diferentes situaciones ambientales en donde tienen lugar y concreción real las vivencias que les capacitan y preparan para la vida de relación con las personas que le rodean y para la vida escolar. La adquisición de esas primeras experiencias de los niños y niñas son fundamentales para su desarrollo intelectual; pero no todos cuentan con los medios apropiados para su desarrollo, ya que algunos son rodeados de estímulos que favorecen enormemente su crecimiento integral, que manifiestan por medio del buen comportamiento, presentan buena salud, disposición para el trabajo, vocabulario adecuado y suficiente e imaginación creadora; otros, en cambio se encuentran con condiciones ambientales limitadas que frenan su normal proceso de desarrollo intelectual; especialmente en los primeros años de vida, edad en la cual se adquieren las experiencias previas que sirven de base para la asimilación de conocimientos más amplios en armonía con su crecimiento físico. De manera que las condiciones ambientales son decisivas en la maduración para el aprendizaje, porque están íntimamente relacionadas con el crecimiento orgánico, psicoafectivo y social del pequeño. Si las experiencias infantiles están orientadas de forma adecuada, necesariamente conducirán a un aprendizaje efectivo; mientras que si por el contrario esas vivencias carecen de dirección o no se producen para formar experiencias útiles y positivas, probablemente lleguen a causar dificultades en el proceso de formación y preparación para el aprendizaje sistemático.

Para que se produzca un aprendizaje intencional en la escuela, se necesita controlar algunas condiciones de los aprendices, que se podrían resumir en las siguientes:

- *Maduración del aprendiz:* se trata del conjunto de capacidades, características y habilidades del individuo que han alcanzado su desarrollo óptimo para permitirle intentar o abordar algún aprendizaje.
- *La estimulación del ambiente del aprendiz:* es el conjunto de circunstancias materiales, personas y oportunidades que propician que el sujeto tenga acceso o pueda abordar el aprendizaje.
- *Motivación del aprendiz:* es el conjunto de capacidades, disposiciones, habilidades e intereses que impulsan al sujeto a intentar o abordar algunos aprendizajes en lugar de otros.

3.1.1.2. Aprendizaje y maduración.

Domjan y Burkhard (1993), consideran que hay otros mecanismos que producen cambios permanentes en la conducta pero sin que exista el tipo de experiencia con los acontecimientos ambientales que especifica la definición de aprendizaje, como sería el caso de la maduración. (Ej.: Un niño no podrá subir unas escaleras hasta que no adquiera las habilidades motoras necesarias, y éstas están determinadas por el mero paso del tiempo (maduración), por lo que el cambio en la conducta no podría considerarse como un proceso de aprendizaje).

La maduración es un proceso cuya ocurrencia es resultado de la información genética y sobre el cual el individuo conscientemente no tiene ninguna influencia (salvo que biológicamente se produzca algún tipo de alteración), a diferencia del desarrollo que se encuentra estrechamente ligado con patrones cognitivos, medioambientales y sociales del individuo. De ahí que éste sea un proceso diferenciado y dependiente de una suma de variables más complejas, a diferencia de la maduración que es un tanto más predecible.

Antes de comenzar con cualquier desarrollo teórico, es importante tener claros algunos conceptos útiles para el futuro. Por una parte, se entiende la maduración como el desarrollo de patrones comportamentales preconfigurados biológicamente y que tienen lugar de acuerdo al avance en la edad cronológica del individuo. Por otro lado aparece el concepto de desarrollo como el conjunto de patrones biológicos y medioambientales de crecimiento y cambio durante la vida. Esto permitirá establecer, en el futuro, las relaciones que sean pertinentes con respecto al concepto de aprendizaje.

De lo anterior se desprende una relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo: Los patrones de crecimiento y cambio cognitivo pueden ser aprendidos de acuerdo a la presencia de un conjunto de influencias: la moral, las costumbres, la alimentación, el sistema educativo, las condiciones medioambientales (disponibilidad de recursos, adaptación al medio, relaciones con el medio, etc.), las relaciones económicas, etc.; esto, como un todo, configura el marco de referencia para el proceso de desarrollo de un individuo.

Para Rigal (1979, p. 87), la maduración es *"el proceso fisiológico, genéticamente determinado, por el cual un órgano o conjunto de órganos llega a la madurez y permite la función por la cual es conocido, ejercerse libremente y con el máximo de eficacia."* La maduración, por lo tanto, no depende de la edad cronológica del niño sino de factores intrínsecos (código genético) que determinan el momento y forma de aparición de actividades motoras específicas.

3.1.1.3. Diferencias entre aprendizaje y actuación.

Otro aspecto a considerar es que habría que establecer una diferencia entre aprendizaje y actuación (las acciones que un organismo manifiesta en un determinado momento). Para que un organismo haga una cosa u otra se debe dar la convergencia de una serie de factores como son: la motivación, las capacidades sensoriales y motoras, la oportunidad y el aprendizaje. *(Ej.: El que una persona muestre la conducta de conducir un coche está determinada por la disponibilidad de un automóvil, por su motivación para conducirlo, de la habilidad para manejarlo, de un adecuado estado de los órganos de la visión y el oído, de una buena coordinación motora, etc.) De este modo, no puede considerarse que un cambio en la actuación refleje, de forma automática, la existencia de un proceso de aprendizaje.*

Podríamos establecer una secuencia lógica entre inteligencia y estilos cognitivos. Al hablar de *Estilos Cognitivos* me estoy refiriendo a ciertos modos de característicos de percibir, recordar y pensar, o a maneras distintas de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información; en realidad, reflejan regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad, ya que se infieren a partir de las diferencias individuales en la manera de organizar y procesar los datos informativos y la propia experiencia.

Los *estilos cognitivos* se distinguen claramente de las *aptitudes cognitivas*. Las aptitudes cognitivas son rasgos unipolares y los estilos son bipolares. Las aptitudes son mucho más restringidas respecto a sus objetivos y se miden en términos de nivel de ejecución (competencias). Los estilos ejercen un control sobre el funcionamiento mental, las aptitudes

no; las aptitudes hacen referencia al *que*; los estilos cognitivos al *cómo*. Las aptitudes implican direcciones de valor, ya que cada polo tiene valor adaptativo en circunstancias diferentes. El ser humano es único e irreplicable. Esta singularidad establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información, pensar, hablar, actuar, etc. En el ámbito educativo se concreta en los diferentes estilos de aprendizaje del discente. Aunque no existe un acuerdo a la hora de definir el término “*estilo*”, la mayoría de los autores admiten que cada persona tiene una peculiar manera de percibir y procesar la información. Esto es lo que se puede entender por *estilo cognitivo*. Por ejemplo De la Torre (1996) en “*Manual de Orientación y Tutoría*”, define estilo cognitivo como “... *estrategias cognitivas generales al abordar tareas en las que están implicadas operaciones mentales como percibir, memorizar, pensar, aprender y actuar*”.

Estas diferencias individuales aplicadas al proceso de enseñanza – aprendizaje dan lugar a los distintos *estilos de enseñar* en el docente y de *aprender* en el discente.

Una de las definiciones más acertadas es la de Keefe (1988, p. 40) y que también asumen Alonso y Gallego (1997, p. 48): “*Los estilos cognitivos son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*”.

3.1.1.4. Tipos de aprendizaje.

Sobre los tipos de aprendizaje existe mucha y abundante literatura, por tanto sólo quiero hacer aquí un breve apunte de los tipos de aprendizaje más representativos actualmente.

Aprendizaje repetitivo o memorístico, consiste en dar una serie de conocimientos sin esperar que el alumno los comprenda. En general, tiende a asociarse aprendizaje mecanicista con aprendizaje memorístico, pues aquel se lleva a cabo a partir de conductas repetitivas y mecánicas que provocan una retención. En este caso, la información retenida se convierte en una información almacenada sin conexión con los conocimientos previos. El concepto de aprendizaje memorístico puede entenderse desde dos ópticas muy distintas: como una consecuencia del aprendizaje mecanicista o bien, por el contrario, como una consecuencia necesaria del aprendizaje significativo.

El más usado es el **aprendizaje significativo**, consiste en partir de los conocimientos adquiridos por el alumno se introducen unos nuevos, es decir, el alumno relaciona conocimientos. Básicamente está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Gracias a la motivación que pueda alcanzar el maestro, el alumno almacenará el conocimiento compartido y lo hallará significativo o sea importante y relevante en su vida diaria. Por ejemplo: Los niños saben que la tierra gira alrededor del sol, pues a través de esta idea les podemos explicar el movimiento de rotación y el de traslación.

Esta frase, citada por Vázquez Reina (2009, p. 34) de David Paul Ausubel, padre del aprendizaje significativo es muy significativa, valga la redundancia: “*El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente*”.

Aprendizaje por descubrimiento, se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por si mismo lo que se desea

aprender. Constituye un aprendizaje muy efectivo, pues cuando se lleva a cabo de modo idóneo, asegura un conocimiento significativo y fomenta hábitos de investigación y rigor en los individuos.

Según Bruner, podemos hablar de tres tipos de descubrimiento:

- *Descubrimiento inductivo*: implica la colección y reordenación de datos para llegar a una nueva categoría, concepto o generalización.
- *Descubrimiento deductivo*: El descubrimiento deductivo implicaría la combinación o puesta en relación de ideas generales, con el fin de llegar a enunciados específicos, como en la construcción de un silogismo.
- *Descubrimiento transductivo*: En el pensamiento transductivo el individuo relaciona o compara dos elementos particulares y advierte que son similares en uno o dos aspectos.

Aprendizaje por observación, a través de la observación o la imitación el alumno adquiere conocimientos. Se trata, según Vander Zanden (1986), de una transmisión social de la conducta, de manera deliberada o no, mediante los ejemplos que ofrecen las personas influyentes, ya que las personas tenemos tendencia a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos reales o simbólicos que están a nuestro alrededor.

Bandura (1971), al plantear el aprendizaje por observación entendía que podía haber aprendizaje sin refuerzo, basado solamente en la observación. Además, cuanto más importante era el modelo para la persona, la imitación de su conducta era mayor.

El **aprendizaje colaborativo**, es según Johnson y Johnson (1999, p. 98): *"es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo"*. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. El Aprendizaje Colaborativo se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento. El trabajo grupal apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás.

Para trabajar en colaboración es necesario compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal en la que la retroalimentación es esencial para el éxito de la empresa. Gros (2000) lo describe como lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar.

3.1.2. Proceso de enseñanza.

El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se la deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua. Como consecuencia del proceso de enseñanza tienen lugar cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno) con la participación de la ayuda del maestro o profesor en su labor conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y conductas acordes con su

concepción científica del mundo, que lo llevaran en su práctica existencia a un enfoque consecuente de la realidad material y social, todo lo cual implica necesariamente la transformación escalonada, paso a paso, de los procesos y características psicológicas que identifican al individuo como personalidad.

Por tanto, lo esencial de la enseñanza está en la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en la utilización de medios auxiliares. Tiene como objetivo lograr que en los individuos queden tales acciones combinadas, un reflejo de la realidad objetiva de su mundo circundante que, en forma de conocimiento del mismo, habilidades y capacidades, lo faculten y, por lo tanto, le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera adaptativa, de apropiación y creadora de la situación particular aparecida en su entorno.

La enseñanza es la tarea central del profesor, aunque también enseñan otras cosas, pues estamos expuestos a muchas interacciones de las cuales aprendemos. Enseñar debe ser algo distinto a “exponer”, y que ser profesor es muy distinto de ser un “ponente”, aunque en algunas ocasiones el maestro o el profesor expongan. Lo importante no es la exposición, sino la adaptación que hace el maestro del contenido a los alumnos, al contexto, al momento, etc.

Personalmente creo que es más efectivo, al enseñar, cuestionar al alumno, plantearle retos, problemas reales, hacer que piense, crearle conflictos cognitivos, que exponer “ex cátedra” un contenido cualquiera. El mero hecho de estar atentos y oír el discurso del docente no garantiza un buen aprendizaje por parte del alumno. Pero si tenemos el arte de “enganchar”, “inspirar” y “motivar” a los alumnos con nuestro discurso porque es algo significativo para ellos, cuando utilizamos los recursos de la sorpresa, la emotividad, el entusiasmo,... la tarea de enseñar y de aprender es mucho más efectiva.

Hay docentes que piensan, por ejemplo, que no es bueno utilizar el humor en la clase, porque creen que los alumnos pueden perder la concentración, y lo cierto es que como dice Tamblyn (2006), no se trata sólo de contar chistes, sino de utilizar el humor, el que los alumnos se sientan bien y tengan gusto por aprender. Hoy está comprobado que es necesario gestionar cortes en el discurso del profesor, pues no es posible enseñar un largo periodo de tiempo sin que el alumno desconecte. Hay experiencias de cómo los propios alumnos piden estos “momentos”.

La misma autora, Tamblyn (2006, p. 47), cita una frase de William Arthur Ward (Administrador de una Universidad) la siguiente frase que es muy significativa: *“El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor superior demuestra. El gran profesor inspira”*. Por tanto un profesor enseña más por lo que es que por lo que hace o dice. Por tanto un elemento que hace aprender es que el profesor se “crea”, vibre con lo que explica o enseña.

Pero también es cierto que la explicación del profesor puede hacer menos arduo el acercamiento al concepto o la materia, pero los conceptos para que se asienten en los alumnos, necesitan que éstos los estudien, los comprendan, los asimilen,... Difícilmente se puede definir la labor de un maestro o profesor, pues no sólo consiste en explicar, sino en adaptar esa explicación, guiar las soluciones a un problema, crear dudas, suscitar interrogantes

Los conceptos de didáctica y comunicación deben estar estrechamente unidos para poder enseñar, ya que hacen referencia a cómo enseñar y cómo llegar al alumno. El problema surge cuando el profesor es incapaz de realizar su trabajo, simplemente porque no lo conoce; es decir, cuando existen carencias en el profesorado para transmitir lo que sabe y que llegue a los alumnos con garantía de que aprendan. Hay que proveer a los maestros y profesores de “los conocimientos y destrezas que les ayuden a enseñar con calidad” y construir de manera apropiada el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actuación del profesor se encuentra condicionada por su idiosincrasia, su pensamiento y su desarrollo personal. Es por ello, que han surgido diversas investigaciones que fundamentan el conocimiento que deberían poseer los profesores, en didáctica como profesionales de la docencia que son. Estos estudios establecen el siguiente perfil para el docente actual según Perales y Cañal (2000):

- El profesor debe conocer en profundidad la materia que imparte.
- El profesor debe estar abierto a la innovación didáctica y comprender la importancia de la metodología para la realización de su labor docente.
- El profesor debe poseer conocimientos fundamentados sobre el aprendizaje de las ciencias.
- El profesor debe conocer los criterios de selección y secuenciación de contenidos aplicables a su materia.
- El profesor debe conocer procedimientos que le permitan planificar su proceso de enseñanza.
- El profesor debe ser capaz de dirigir las actividades de los alumnos en el aula (y fuera de ella, tutorías, trabajos...).
- El profesor debe adoptar una perspectiva formativa de la evaluación, concibiéndola más como un instrumento de aprendizaje que como una mera repetición de los contenidos expuestos en clase.
- El profesor debe ser capaz de investigar e innovar didácticamente, utilizando los recursos obtenidos de este feed-back para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El profesor debe ser capaz de desarrollar actitudes y prácticas docentes más colaborativas, críticas y autónomas.
- Por último, el profesor debe ser capaz de cambiar sus concepciones y prácticas docentes sin aferrarse a falsos dogmatismos.

Enseñar es, básicamente, dejar aprender al alumno. Hay quien piensa que no existe un proceso de enseñar, sino que sólo existe un proceso de aprendizaje. El profesor tiene que respetar ese proceso, en todo caso cuidarlo y evitar que se detenga, pero el profesor como tal, no tiene que "hacer" nada, sí que es el alumno el que tiene que "hacer" para aprender. El trabajo del profesor, la parte más delicada de su trabajo consiste en "no hacer" o en "dejar hacer". Una frase anónima dice: *"La educación consiste en enseñar a los hombres no lo que deben pensar sino a pensar."* Enseñar es servir de guía y vehículo para que otros alcancen conocimientos y competencias de forma eficaz y duradera.

Hoy en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, no podemos contentarnos con transmitir de palabra, oralmente, unos saberes o conocimientos, además hay que saber hacerlos llegar a los niños y a los jóvenes a través del mundo virtual que tan significativo es para ellos.

3.1.3. Proceso de comunicación:

Cada persona tiene su sistema propio de comunicación en función de sus actitudes, sus orientaciones respecto a sí misma y hacia los demás, su trabajo, la organización general de su vida y todo un conjunto muy complejo de factores. La capacidad de cada uno de comunicarse trasciende sus habilidades para hablar o escribir adecuadamente. Las características de la personalidad, sus posibilidades de éxito y autorrealización suelen estar en relación directa con la capacidad de comunicarse. En este sentido, me estoy refiriendo a la comunicación interpersonal. En tendemos por comunicación un proceso de interrelación en el cual todos los participantes lo hacen en calidad de sujetos. Es necesario que los profesores reflexionen, sobre

cómo se da el proceso de comunicación, que permita asumir la enseñanza en su articulación con múltiples formas de expresión desde el lenguaje propio, el lenguaje de los otros, la informática, los medios de comunicación de masas, etc.

En este proceso la persona asume y transmite el mensaje acorde con su personalidad y estimula el desarrollo de potencialidades cognitivas, intereses y creencias. La comunicación es la vía fundamental de afianzamiento social de su personalidad, y así sintetiza, organiza y elabora la experiencias histórico- culturales. Comunicarse es reconocer al otro, tomarlo en consideración, de forma dinámica, activa. Durante este proceso se intercambian funciones, roles, se origina la cooperación, la comprensión y la empatía. La comunicación estimula la cognición y el afecto y puede llevar a la reflexión.

3.1.3.1. La Comunicación Educativa, elemento esencial para la relación profesor – alumno.

En el proceso de comunicación educativa, no sólo es importante comunicarse, sino escuchar. No se trata de hablar, de expresar ideas, sino también de escuchar, oír al que habla porque la conversación interhumana se efectúa hablando y escuchando. Si hablamos sin escuchar, realmente no nos comunicamos, no conversamos, pues cuando hablamos necesitamos tener respuesta de los oyentes.

Creo que es muy necesario que los maestros y profesores comprendamos esta idea, pues los docentes que solamente hablan sin escuchar lo que piensan sus alumnos, no conocerán si realmente enseñan o no, pues el contenido se elabora con los alumnos a partir de vivencias conocidas, es decir a partir de determinadas condiciones y conocimientos fijados con anterioridad.

No pretendo aquí hablar de la teoría de la comunicación, pues han sido muchos los autores que se han centrado en ella. Lo que importa aquí es la comunicación de índole interpersonal como herramienta pedagógica y educativa. Es interesante no sólo mirar hacia la comunicación verbal, pues en el acto educativo existen muchas comunicaciones no verbales que deben tenerse en cuenta.

En la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumno, el profesor estimula la construcción del conocimiento en el alumno y propicia el aprendizaje, asumiendo un rol no protagonista pero sí participando con los alumnos. La comunicación en este modelo, es un proceso interactivo, la relación es sujeto-sujeto, se estimula el flujo y reflujo de la información, el intercambio entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. La interactividad se entiende como medio y motivación para el aprendizaje y se sustenta en las raíces pedagógicas y en las referencias teóricas sobre el aprendizaje. Considera al sujeto como un ente vivo cuyo aprendizaje deviene de su interacción con otros sujetos que directa e indirectamente le motivan a guardar un rol activo en su proceso de formarse y ser formado.

Se produce un verdadero diálogo comunicativo, factor influyente en la formación de la personalidad, porque al comprometerse como persona, al considerar sus necesidades y motivos en el aprendizaje, intervienen activamente en la formación de sus valores y de su preparación para la vida. Se sostiene así la idea de que aprender es por naturaleza un fenómeno social; que la adquisición de un nuevo conocimiento es el resultado de la confrontación, de la interacción de personas con la realidad que participan en un diálogo directo o mediado con ésta. El aprender es un proceso dialéctico en el que el individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro para llegar a un acuerdo.

La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo, de carácter interpersonal, en el que se lleva a cabo un intercambio de información verbal o no verbal

(entre profesor–alumno y viceversa), durante el proceso se establece un contacto a nivel racional y emocional entre los participantes, se exponen juicios, criterios, valoraciones, puntos de vista. En el proceso de comunicación hay que procurar que el discurso del profesor no monopolice la comunicación, pues es interesante el feed-back de los alumnos. Es muy importante agregar que en el proceso de comunicación los comportamientos no verbales juegan un papel fundamental; así aspectos como apariencia física, posturas, miradas, gestos, la calidad de la voz, el énfasis en algunas palabras, los silencios, pausas, el vestido, la proximidad, el manejo del espacio.

En los últimos años se ha dado mucha importancia a la relación: Educación-Comunicación. Educación, hoy, es construcción de significados que tienen como base la comunicación; entendida como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor o profesora utiliza o puede utilizar en su relación con el alumnado para establecer una buena comunicación cargada de sensibilidad y afectividad para ayudarlo en su crecimiento personal; con conocimiento psicopedagógico de la práctica pedagógica diaria que sea verdaderamente un proceso de construcción de significados en donde la comunicación democrática surja libremente dentro de un clima de paz y de progreso.

3.1.3.2. Un modelo interactivo de comunicación.

Al hablar de interacción, no sólo pretendo abordar la idea anteriormente expuesta de una comunicación a dos bandas (alumnos – profesor), sino abrir la puerta a la idea de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Entiendo que el impacto que el avance científico de las tecnologías de información y comunicación (TIC) está teniendo en la vida social, particularmente en los sistemas educativos, abren un amplio abanico de posibilidades que rompen con esquemas educativos enraizados, desvelando nueva vías de acción pedagógica basada en una participación activa que enriquecen notablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante tales oportunidades se puede potenciar la utilización de las TIC en los sistemas de enseñanza y formación, con la perspectiva de adaptar los métodos pedagógicos teniendo en cuenta la misión de los profesores y de los formadores en general, el papel activo y cooperativo de los estudiantes, la personalización y adecuación del aprendizaje, los enfoques interdisciplinarios y la colaboración entre el profesorado, así como la consideración de la necesidades específicas de cada una de las disciplinas y de los diversos requerimientos educativos, además de una vía importante de comunicación entre los profesores y los alumnos (plataformas on-line, chats, pizarra interactiva, etc.).

Un modelo didáctico de comunicación interactiva presupone un conjunto de actividades interactivas de aprendizaje estructuradas sobre plataforma *on-line* que, de acuerdo con la dinámicas de los procesos cognitivos, catalizan la adquisición de habilidades superiores de pensamiento y juicio crítico, facilitando a los estudiantes alcanzar altos niveles de desempeño en el aprendizaje y desarrollo de competencias científicas, lingüísticas y sociales.

Internet, las plataformas *on-line*, son un entorno que presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los alumnos crean una zona virtual de *proximal development*. Aunque no se trata aquí de crear zonas individuales de desarrollo próximo, sino de crear zonas colectivas interrelacionadas, como parte del sistema de enseñanza.

El entorno Internet responde a las premisas del conocimiento situado en dos de sus características: realismo y complejidad. Por un lado la Internet posibilita intercambios auténticos entre usuarios provenientes de contextos culturales diferentes pero con intereses similares. Por otro lado, la naturaleza inestable del entorno Internet constituye un escollo para los no iniciados que, sin embargo y gracias a su participación periférica continua, se ven

recompensados con una enculturación gradual. Al menos es lo que ocurre con las generaciones adultas que han llegado algo tarde a esta realidad virtual.

Nuestra sociedad está siendo transformada por el poder de la tecnología y por la competencia global, todo lo cual trae como consecuencia nuevas demandas por parte de la sociedad que es necesario suplir. En este sentido, la educación a distancia, como proceso formador y generador de formas nuevas de adaptación a estos cambios, tiene un rol activo al proveer de herramientas y competencias que garanticen a la población el acceso a una modalidad de aprendizaje y de trabajo pertinente, adecuada y que responda a las características de nuestra época. Esta modalidad educativa de la educación a distancia satisface, ya hoy en gran medida las nuevas necesidades sociales, culturales y cognitivas de nuestra sociedad.

Desde la introducción de los medios de comunicación audiovisual el hombre ha tendido a la invención de nuevas tecnologías que le proporcionan la comodidad de una comunicación remota basada no solo en el intercambio de voz, sino también vídeo y aplicaciones para fortalecer dicho proceso y obviar la distancia, la transmisión de información entre los cuales se puede mencionar la introducción de la videoconferencia como medio de comunicación interactivo a nivel educativo. Son ya muchos los institutos de enseñanza, colegios y universidades que utilizan este medio de comunicación, interactuando entre centros. McLuhan (1996, pp. 43 – 44) plantea: *“que todos los artefactos -sean lenguaje, ideas, herramientas o computadoras- son extensiones del cuerpo humano o de la mente. El hombre, el animal que fabrica herramientas desde hace largo tiempo, se ha dedicado a extender uno u otro de sus órganos sensoriales”*.

3.1.4. Proceso de relación con el contexto.

El contexto educativo es una serie de elementos y factores que favorecen o, en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Para los maestros es de vital importancia conocer el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimiento adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos. Por ejemplo, aunque existen los mismos planes y programas de estudio para las asignaturas de educación básica, no se abordan de la misma manera en una comunidad rural y una urbana, en una escuela particular, una pública, en una zona montañosa, una costera. Es importante hacer las adecuaciones pertinentes y necesarias de acuerdo al nivel y tipo de población (así como la ideología predominante o cultura) para sacar provecho de los contenidos escolares.

El conocimiento es una relación activa entre un agente y el entorno, y el alumno está activamente envuelto en un contexto de instrucción complejo y real. No sólo el aprender sino también el pensar están contextualizados y, por lo tanto, se debe considerar el aprendizaje a través de la percepción y no de la memoria.

El contexto escolar es un encuentro intencional donde se produce un conjunto de experiencias que se orientan a informar y formar sistemáticamente al alumno. Es en esta relación donde el aprendizaje y la comunicación se constituyen en dos pilares esenciales para la adquisición de experiencias. La escuela sigue siendo el espacio organizado en el cual la sociedad aún se siente contenida, donde las familias depositan sus expectativas y sus preocupaciones respecto a sus hijos. Los padres delegan en los profesores la transmisión del contenido social: normas, costumbres, creencias, etc.

Creo que el clima del aula constituye un lugar de relación y de encuentro, en el que las emociones positivas y negativas se ponen en juego. Por eso es importante que los profesores

sean conscientes de ello, potenciando los sentimientos de refuerzo positivo, de estímulo y motivación, así como evitar los comportamientos que tienden a etiquetar o estereotipar a los alumnos.

Es importante determinar el contexto de todo aprendizaje. Si como afirman Brown, Collins y Duguid (1989, pp. 32 – 42): *“el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura y el contexto”*.

Muchos métodos didácticos en la educación asumen una separación entre el saber y el hacer, tratando el conocimiento como una sustancia integral y autosuficiente, teóricamente independiente de las situaciones en las que se aprende y utiliza. La preocupación principal de las escuelas parece ser la transferencia de esa sustancia hecha de abstracciones y conceptos formales descontextualizados.

Frente a esta concepción tradicional, el llamado "aprendizaje cognitivo" defiende el aprendizaje a través de la implicación de los alumnos en verdaderas actividades en el mundo real, el *aprender haciendo*, a partir de las cuales se van construyendo de forma socializada los conceptos y abstracciones, entendidos como una serie de "herramientas" del hacer. Este planteamiento viene a sumarse a las numerosas propuestas que, de forma creciente en los últimos años, han venido defendiendo la idea de que el aprendizaje de los conceptos y abstracciones no puede separarse del contexto, es decir la actividad y situación concretas, del que han surgido, a riesgo de un aprendizaje sin verdadero significado, débil e inaplicable.

Van cobrando fuerza de este modo metodologías didácticas basadas en el análisis de casos y la resolución de problemas concretos y reales. Estos planteamientos están basados en una revisión de la concepción de lo que es el conocimiento y de la propia cognición humana. Por otro lado, y en un sentido más práctico, se modifica sustancialmente el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje como “regulador de procesos”, planteándose una posición de diseñador de entornos de aprendizaje basados en casos sobre los que el alumno, con más o menos apoyo u orientación, realiza un trabajo de investigación que le conduce a construir por sí mismo los principios y conceptos.

Las herramientas cognitivas (capacidades mentales, habilidades) y la forma de utilizarlas, para analizar y transformar la realidad son un reflejo de la sabiduría acumulada por la comunidad, por tanto, no es fácil usarlas apropiadamente sin comprender la cultura en la que han sido creadas y se usan. Como dice Pérez Gómez (1998, pp. 262 – 263) citando a Brown, Collins y Duguid: *“De modo similar, las herramientas conceptuales reflejan la sabiduría acumulada de la cultura en que se utilizan, así como los descubrimientos y experiencias de los individuos. Su significado no es invariante sino un producto de la negociación dentro de la comunidad”*.

Queda claro que se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad, donde los conceptos adquieren sentido, y porque, para participar eficazmente en la vida compleja de dicha comunidad, tales instrumentos parecen útiles y relevantes.

Pero también es cierto, como afirma Bernstein (1990, p. 270) que: *“parece evidente que los distintos contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento, son difícilmente integrables, y por tanto condicionan sustancialmente la forma diferente de adquisición y utilización del conocimiento de las personas que en ellos se mueven”*.

Por otro lado el contexto de utilización cotidiana del conocimiento, al margen de las instituciones escolares, se mueve por intereses y preocupaciones pragmáticas, se trata de buscar la utilidad a corto plazo del conocimiento para solucionar e interactuar con los problemas cotidianos y resolverlos.

Por tanto, transformar una escuela en comunidad de aprendizaje significa comenzar un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno (Marín y Soler, 2004).

Y como plantea Pérez Galán (2009, pp. 443 – 464) en la Revista de Educación, 348: *“Esta transformación debe comenzar en la escuela dando oportunidades a todos, y que todos los alumnos tengan las mismas opciones, sin que nadie se sienta excluido. Lo que propone la comunidad de aprendizaje frente a la adaptación de los alumnos, tanto en la estructura formal de la escuela como en la del aula, es la aceleración, entendida como una forma de compensar a la persona que parte con menos posibilidades en la aventura del saber; y, también, en otro tipo de aventuras, no menos importantes: aventura de emocionarse, de vivir, de relacionarse, de compartir, de sentir, etc.”.*

3.2. Construcción y evolución del campo científico pedagógico-didácticos.

Los paradigmas o modelos pedagógicos son las representaciones de las relaciones predominantes en el acto de enseñar. Es una herramienta conceptual para entender la educación. Tienen tres grandes componentes: un referente histórico y temporal, un sustento teórico y disciplinar y una concreción educativa, que se hace visible en la práctica concreta y en el día a día de la acción educativa. Junto a estos tres elementos, es posible distinguir también un conjunto de ideologías que sirven como un elemento contextual regulador para situar al modelo dentro de una determinada perspectiva histórica. En definitiva, los modelos de carácter pedagógico-didáctico, son constructos teóricos, que a partir de supuestos científicos e ideológicos, pretender interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia unos determinados fines educativos.

Los modelos explican y responden de manera sistemática y coherente a preguntas como:

- ¿Qué tipo de hombre queremos formar?
- ¿Qué clase de experiencias educativas deben privilegiarse para alcanzar esa finalidad?
- ¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje que subyace en el modelo?
- ¿Qué tipo de relaciones se expresan entre educandos y educadores?
- ¿En qué contextos ideológicos y sociales se desarrollan esos modelos?
- ¿Con qué métodos, procedimientos y estrategias se pueden alcanzar los propósitos trazados?

Según Canfux (1996), un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. En esta definición aparece un elemento nuevo en conceptualización de modelo pedagógico: la efectividad de los procesos de enseñanza. Esta efectividad se refiere al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada, que se pretende formar como prototipo de hombre o mujer en un determinado contexto histórico, social y cultural. El concepto de tipo de sujeto que se pretende educar, según Zuluaga (1987), apunta a señalar con qué concepción de hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela

en la "formación del hombre", cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.

En la práctica diaria la adopción de un modelo tiene connotaciones muy directas según De Zubiría (1994, p. 8): *"El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica"*. Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, que el docente posee un discurso teórico implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza.

Es necesario que hagamos aquí un recorrido somero por los diversos paradigmas y corrientes pedagógicas para encuadrar el modelo que queremos implementar en este siglo XXI que está comenzando. Para ello, además de algunas ideas sobre los distintos modelos, presentamos un cuadro resumen de esos modelos o paradigmas pedagógicamente más significativos.

3.2.1. Modelo academicista:

El modelo tradicional academicista influyó notablemente en los procesos de enseñanza y en los sistemas educativos. Este enfoque se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV, donde el fin primordial de la educación estuvo dirigido a la recuperación del pensamiento clásico como resultado del renacimiento. A este modelo se le ha calificado de enciclopedista. Puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter.

El modelo academicista se fundamenta sobre una concepción de la educación que ha permanecido mucho tiempo en vigor, aunque se ha ido adaptando a los cambios de la sociedad. Estas teorías se centran en el contenido. Las estrategias pedagógicas de esta tendencia son racionalistas y didácticas. Se basan en la exposición de conocimientos por parte del docente. En este sentido el rol fundamental del docente es transmitir contenidos para que el estudiante pueda asimilarlos de forma memorística y los reproduzca tal cual los ha recibido. Domínguez (1995) dice: *El eje del currículum para esta concepción son los contenidos y el currículum es un programa de contenidos. La clase magistral es la fuente de información y es la metodología preferida para desarrollar el currículum.*

Este modelo pedagógico se caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento. El énfasis, por lo tanto, estará en la memorización de conceptos y en la selección de un tipo de saber canónico. No se consideran, entonces, los códigos propios del contexto al que pertenece cada estudiante, sino que ellos deben asimilarse a un código considerado como "correcto". El portador del código es el docente que, dentro de este modelo pedagógico, sostiene una relación autoritaria con el alumno o alumna (ambos sexos estudiaban por separado y con contenidos diferenciados), ya que impone cierta forma de ver el conocimiento y de ver el mundo. El alumno solamente escucha el monólogo del profesor y se convierte en un "recipiente" de lo que él transmite.

La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamenta en la transmisión de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El

aprendizaje por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma.

3.2.2. Modelo conductista:

El modelo conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. Según este modelo, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente. El modelo ha sido calificado de positivista en el sentido en que se toma como objeto del aprendizaje el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control.

Este modelo promueve la democratización y masividad de la educación, lo que en concreto implica aproximarse a una noción de “estandarización” del aprendizaje, lo que lleva consigo una uniformidad de resultados esperados, que constituye uno de los productos claves de este tipo de modelos, es decir una “pedagogía por objetivos” como plantea Gimeno (1988). Las iniciativas que obtienen resultados con más rapidez son las destinadas a aumentar la cantidad de niños con acceso a educación, cuyo número había crecido significativamente en los años 50 y 60. Sin embargo, el crecimiento cualitativo no sucedió siempre de manera simultánea, ya que no se cuidaba la calidad de la educación que esta gran cantidad de estudiantes estaba recibiendo.

De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente. Yelon y Weinstein (1998. P. 56): *“El estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta”*. El modelo conductista impactó en los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta, *aprender* debe hacerse en términos muy específicos y medibles.

Se comenzaron a elaborar materiales didácticos estandarizados, que pretendían evaluar por igual a todos los estudiantes y así facilitar la corrección, haciéndola más “objetiva”. Desde este punto de vista, el conductismo se manifiesta a favor de una mirada que desvincula el saber de la subjetividad, pues cree en la posibilidad de conocimiento “puro”. Así, los alumnos siguen aprendiendo de forma memorística y reiterativa, a lo que se agrega la noción de aprendizaje a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta. El estudiante debe aprender a responder siempre lo mismo frente a un mismo estímulo. De esta concepción de la educación vienen las preguntas de opción múltiple, los exámenes de “verdadero o falso”.

3.2.3. Modelo humanista:

Para Carretero (2009), antes que nada conviene indicar que no puede decirse en absoluto que sea un término unívoco. Por el contrario, puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva.

El modelo humanista-constructivista se define por la idea que mantiene que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre

esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano

Este modelo puso el énfasis ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, es decir, en los progresos del estudiante más que en los conceptos impartidos por el maestro. A diferencia del modelo academicista, cuya metodología principal era la clase expositiva, el constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto, sino a través de acciones. Se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina. Sin embargo, no se debe confundir este modelo con un rechazo a la clase expositiva, pues siempre es necesario, en algún momento de la unidad, sistematizar el conocimiento adquirido a partir de las actividades realizadas. Por tanto las actividades de aprendizaje son contextualizadas, apoyadas en las concepciones previas de los alumnos, reflexivas, constructivas y significativas.

Las personas no entienden, ni utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de «construir» su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación de la que nos habla Piaget.

Desde este modelo el profesor y el alumno no son individuos aislados, sino que se crea entre ellos un clima de intercambio de significados, generando roles y patrones de conducta individuales y colectivos. Por tanto, la educación no es sólo transmisora sino de reelaboración colectiva y compartida del conocimiento. La responsabilidad se va, poco a poco, transfiriendo al alumno de modo progresivo a medida que desarrolla sus conocimientos y habilidades.

3.2.4. Modelo cognitivo constructivista:

El enfoque cognitivo que algunos teóricos, entre ellos Flórez (1994), denominan también desarrollista, tiene como meta educativa que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

El modelo cognitivo se centra en los procesos mentales del alumno o alumna y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas, ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. De esta manera, ya no hablamos únicamente de conceptos, sino de capacidades cuya estructura es secuencial. Para trabajar con este modelo, es necesario considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y reconocer cuándo están en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. Es por eso que los Aprendizajes Esperados de los Programas de Estudio parten con habilidades más simples (reconocer, identificar) y terminan con las de mayor dificultad (analizar, interpretar, evaluar). Dentro de este modelo, la relación del docente con el alumno o alumna se centra en el rol de facilitador del primero, ya que es el que ayudará a los estudiantes a acercarse a los niveles más complejos del conocimiento.

El estilo de enseñanza que para Martínez Beltrán (2007) es el aprendizaje como un proceso metacognitivo. Esto quiere decir que en ese proceso el individuo establece el control consciente y deliberado de sus propias acciones cognitivas: aprende conocimientos (cognición), aprende a aprender, a utilizar sus propias capacidades en situaciones diversas,

generaliza lo aprendido a otros conceptos y a la vida (metacognición). El aprendizaje es, por tanto, una forma de interiorización y de formación de la propia conciencia.

3.2.5. Modelo sociocrítico:

El modelo sociocrítico se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Según McLaren (2002), la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante.

Este modelo postula una concepción histórica del conocimiento, dando importancia a la razón, la libertad y la humanidad. Entiende la educación como emancipadora y liberadora. Los contenidos que expone son socialmente significativos y donde el profesor tiene un rol crítico, reflexivo y comprometido con la realidad escolar social. Es un agente de cambio social y no un mero reproductor de la cultura dominante. Se intenta que el alumno tome conciencia de la realidad y se plantee transformarla. Se da un tipo de relación entre el profesor y el estudiante de tipo horizontal en donde el profesor orienta las actividades de los estudiantes, siendo ellos los que en definitiva se desarrollan como individuos. La dinámica escolar consiste en que profesores, estudiantes, comunidad se relacionen interdependientemente participando cada una de ellas en las funciones que se le asignen en el proceso educativo emancipador de los estudiantes ayudando en la toma de decisiones.

Por último el estudiante en este modelo pasa a ser un coaprendiz en constante interacción con la realidad y su comunidad en trabajos socialmente relevantes para la comunidad. El estudiante debe ser capaz de colaborar en la construcción de la realidad, elaborando proyectos y actividades de carácter crítico en interacción con su entorno, es decir, se tiene que convertir en un agente de cambio social. Los profesores que aplican los enfoques del modelo sociocrítico coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan críticamente los "textos" que se utilizan en los procesos de enseñanza. Por el término "texto" se entiende no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje entre otros.

Dice Pérez Gómez (1989, p. 93): *“un modelo conceptual es una representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento. Toda investigación científica trabaja con modelos teóricos dentro de un paradigma en busca de la evidencia empírica suficiente para aceptarlos, modificarlos o rechazarlos”*. Así, la finalidad de exponer mi modelo pedagógico obedece a que debemos construir un conjunto de proposiciones que se junten alrededor del concepto de formación como principio de teorías, conceptos, métodos, modelos, estrategias.

Cuadro I: CARACTERÍSTICAS DE DIFERENTES MODELOS PEDAGÓGICOS

Modelos y Autores	ACADEMICISTA <i>Max Beberman.</i>	CONDUCTISTA <i>Skinner, Thorndike, Watson, Pavlov.</i>	HUMANISTA <i>Maslow, Allport, Murphy, Rogers</i>	COGNITIVO CONSTRUCTIVISTA <i>Bandura, Sternberg, Beck, Feuerstein, Bruner, Ausubel, Piaget, Novak</i>	SOCIOCRÍTICO <i>Makarenko, Freined y Paulo Freire, Vigotsky,</i>
Parámetros					
CONCEPTOS	Memoria, repetición, contenidos diferenciados por sexos, se da importancia al producto, calificaciones, disciplina, buen ejemplo.	Memorización, refuerzo de estímulos, programas cerrados, disciplina.	La educación debe estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que ellos quieren llegar a ser.	Aprendizaje significativo y por descubrimiento, diálogo, modificación de estructuras cognitivas, conocimientos previos del alumno. Aprendizaje secuenciado, transfer, motivación,	Educación como emancipadora, liberadora, autorreflexión,
MODELOS PEDAGÓGICOS	<p>P. Aprendizaje: el estudiante solamente escucha el monólogo del profesor y se convierte en un “recipiente” de lo que el docente transmite.</p> <p>P. Enseñanza: centrado en la enseñanza. Que el alumno repita lo dicho por el profesor. Formación del carácter. El profesor necesita las competencias requeridas para transmitir el guión elaborados por otros, como un locutor hábil</p> <p>Comunicación: relación vertical autoritaria con los alumnos ya que impone cierta forma de ver el conocimiento y de ver el mundo por parte del profesor. Profesor como controlador.</p> <p>Contexto: no se tienen en consideración los códigos propios del contexto al que pertenece cada alumno, sino que deben asimilar un código considerado como “correcto”. La herencia cultural de la sociedad.</p>	<p>P. Aprendizaje: los alumnos siguen aprendiendo de forma memorística y reiterativa, a lo que se agrega la noción de aprendizaje a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta. El estudiante debe aprender a responder siempre lo mismo frente a un mismo estímulo.</p> <p>P. Enseñanza: enseñanza articulada desde los estímulos programados. Planificación de los contenidos como centro de la enseñanza. El docente es simplemente un ejecutor de los Programas o de los libros de textos.</p> <p>Comunicación: se centra en observar una serie de normas, importancia de la disciplina.</p> <p>Contexto: no existe adaptación a los contextos particulares, se pretende la uniformidad.</p>	<p>P. Aprendizaje: el ser humano tiene una capacidad innata hacia él, si dicha capacidad no es obstaculizada el aprendizaje se desarrollará en forma oportuna. Este llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desenvuelve de manera vivencial o experiencial (que se entretaja con la personalidad del alumno)</p> <p>P. Enseñanza: el profesor abandona las recetas estereotipadas, y se decide a actuar de manera innovadora, con base en su personalidad, en su auténtico modo de ser, los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás, y se tiene la firme convicción de que al finalizar la experiencia académica esta singularidad de los educandos como personas será respetada y aún potenciada</p> <p>Comunicación: el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido.</p> <p>Contexto: se considera que es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales.</p>	<p>P. Aprendizaje: se centra en los procesos mentales del alumno o alumna y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas, ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. Se pone el acento en el aprendizaje por descubrimiento del alumno, es decir, en los progresos del estudiante más que en los conceptos impartidos por el profesor.</p> <p>P. Enseñanza: el profesor es sólo un facilitador y un mediador en el proceso de enseñanza, sugiere, orienta, y se privilegia las actividades realizadas por los alumnos, y se aprende a través de acciones.</p> <p>Comunicación: la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. El docente con el alumno se centra en el rol de mediador del primero, ya que es el que ayudará a los estudiantes a acercarse a los niveles más complejos del conocimiento.</p> <p>Contexto: es necesario considerar los ritmos de aprendizaje de los alumnos y reconocer cuándo están en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. El alumno aprende a la</p>	<p>P. Aprendizaje: el desarrollo del alumno viene determinado por la sociedad, por la sociedad, en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables.</p> <p>P. Enseñanza: el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. No niega los procesos cognitivos inherentes al conocimiento, pero trasciende a ello, para promover pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes al servicio de la comunidad a la cual pertenecen.</p> <p>Comunicación: relación no jerárquica, la comunicación y el análisis es horizontal entre el alumno y el profesor, mediante el debate, la crítica argumentativa, la auto-motivación y la solidaridad.</p> <p>Contexto: los alumnos y profesores son protagonistas del desarrollo del currículo que nace de las necesidades de la comunidad y genera aprendizajes para modificar el contexto.</p>

				luz de la situación social y la comunidad de quien aprende.	
ESTRATEGIAS	Evaluación del producto, verbalista, pasividad, transmisora, memorística y repetitiva. Sólido conocimiento de las materias por el profesor.	Pruebas y evaluaciones tipo test, fijación del contenido por el refuerzo, moldeamiento de la conducta. Utilizan las tecnologías para presentar de manera eficaz los contenidos	Se debe tratar de que el alumno se enfrente a problemas que le pertenezcan. En este sentido, puede ser válido que el maestro aliente a los estudiantes que expongan aquellos problemas verdaderos. Igualmente puede ser útil confrontar a los educandos con problemas que en el futuro serán reales para ellos.	Generalización, aplicaciones e inferencias La evaluación se orienta a conceptualizar sobre la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que los resultados La evaluación es cualitativa y se enfatiza en la evaluación de procesos.	Reflexión debate y negociación. La evaluación es cualitativa y puede ser individual o colectiva. Se da preferencia a la autoevaluación y coevaluación.

Tabla 5: Características de diferentes modelos pedagógicos (Elaboración propia)

3.3. Propuesta de características de un Modelo de Educación para el siglo XXI.

Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que los modelos educativos son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes. También los modelos educativos son una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.1. Modelo Integral.

Nos encontramos en los albores del siglo XXI, y cómo protagonista de buena parte de él, me atrae la idea de hacer un análisis que las nuevas necesidades que toda sociedad en evolución plantea. Comenzar un siglo nos estimula también a imaginar y proyectar de todo cuanto acontece en nuestros días; en este sentido, la perspectiva que nos ofrecen los avances científicos-técnicos, y el ritmo tan acelerado en que éstos se suceden, nos auguran un siglo XXI a veces difícil de prever, sin que dejarnos por ello de pensar en lo que incluso nos resulta difícil de imaginar. Adentrarnos en el terreno de lo posible a partir de lo conocido constituye una experiencia apasionante, a la vez que sugerente.

Aunque el concepto de educación integral puede considerarse consustancial a la educación misma, pretendo resaltar que los sujetos inmersos en el Sistema Educativo, precisan ser atendidos en todas las dimensiones de su personalidad, explotando al máximo de sus posibilidades.

Al hablar de un modelo de educación integral no todos los autores, y por ende, las corrientes pedagógicas, entienden lo mismo. A lo largo de la historia se han dado diferentes significados como nos plantea Capelle (2005) en la introducción del Cuaderno MEL nº 19: “Educación Integral”:

- Desde los planteamientos revolucionarios del siglo XIX, la educación era una parte importante del cambio de la sociedad. Se trataba de una visión radical de concebir la escuela, haciendo que el niño no se viese influenciado tanto por la Iglesia como por el Estado, haciendo jóvenes y adultos libres y susceptibles de cambiar el mundo.

El principio que guiaba la educación era el del desarrollo de todas las posibilidades de una persona, preparándola tanto para el mundo de la reflexión como para el del trabajo. Se entendía era una educación igual para todos, mixta y laica, iluminada por la razón y la ciencia. Fueron los ideales que llevó a la práctica en Francia, Paul Robin (1837 – 1912).

- En 1933 el Documento final de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, organizada por la Naciones Unidas, pidió a los Estados “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y reforzar los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Se trataba de un planteamiento de educación integral capaz de preparar personas autónomas desde el punto de vista moral, respetuosas con las libertades y la dignidad de las otras personas.

- En una época más reciente se desarrolló en Camerún, frente al problema del SIDA, el Programa EVA (Educación para la Vida y el Amor), creado por el Hermano canadiense Rock Delud. Esta iniciativa se presentó como un programa de educación integral, y poniendo en práctica en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, de la enseñanza técnica y general de Camerún. Se puso en funcionamiento en 1986, y partiendo de una movilización de los jóvenes en el tema de la educación sexual y la prevención de enfermedades de transmisión sexual, y con el objeto de producir un cambio en el comportamiento, en la línea con los Objetivos del Milenio, y teniendo en cuenta el contexto psico-afectivo, social, cultural, religioso y familiar.

La educación convencional hace sumamente difícil el pensamiento independiente, produce de forma mecanicista, un tipo de ser humano cuyo principal interés en la vida es encontrar seguridad, llegar a ser un personaje exitoso o importante, o solamente genera una anomia conformista que produce la mínima reflexión posible. Entiendo que la conformidad conduce a la mediocridad.

Mientras se siga rindiendo culto al éxito, a ser diferente o a resistirse al entorno social, y podemos caer en situaciones graves o extremadamente peligrosas. La urgencia de alcanzar éxito en la vida, que es la recompensa que esperamos por nuestro trabajo o actividad, la búsqueda de seguridad interna o externa, el deseo de comodidad y superioridad, todo este proceso ahoga a la persona y la hace infeliz, pone fin a la espontaneidad y engendra temor e insatisfacción.

La educación no es la simple adquisición de conocimientos, ni coleccionar o recolectar datos, sino ver el significado de la vida como un todo. Pero el todo no se puede entender desde un sólo punto de vista. La función de la educación tiene que ser crear seres humanos integrados, y por lo tanto, inteligentes en un sentido trascendente. Podemos adquirir títulos y ser eficientes en el aspecto mecánico sin ser inteligentes.

Díez Prieto (2001), en un artículo de Escuela Española nº 3519, dice que el excesivo énfasis que se pone en los aspectos cognoscitivos del aprendizaje contradice el objetivo de la educación integral, descuidando otras dimensiones de la personalidad como la social, la ético-moral, la afectivo-emocional, la formación del pensamiento (apenas se enseña a pensar) o el desarrollo de la sensibilidad artística. Cualquier medio informativo puede competir con la escuela en su tradicional función de transmitir conocimientos. El maestro debe despertar las inteligencias, capacidades, conciencias y actitudes.

Se trata de afrontar juntos la necesidad de aprender a formarse como personas responsables, autónomas y socialmente útiles. Lo que implica también una respuesta moral y activa ante los acontecimientos, un pronunciamiento que obliga a ver, a profundizar investigando la realidad, renombrándola, construyendo simultáneamente ese aprendizaje vivo... que inclina a tomar postura ante los conocimientos.

Hay que enseñar a los estudiantes a pensar bien y por si mismos, que aprendan a distinguir, entre otras cosas, las buenas de las malas razones, los pensamientos claros de los confusos o desacertados, la verdad de la mentira, la realidad de la fantasía, los hechos objetivos de las simples opiniones, la sinceridad de la hipocresía...

Creo que sin una comprensión integral de la vida, nuestros problemas individuales y colectivos crecen y se agudizan en todos los sentidos. El objetivo de la educación no es sólo producir simples eruditos, técnicos y buscadores de empleos, sino hombres y mujeres con visión integral, libres, porque sólo entre tales seres humanos puede producir un verdadero

desarrollo. Desgraciadamente el sistema de educación normalizador existente nos vuelve seres serviles, mecánicos y profundamente irreflexivos y superficiales.

Termino esta introducción sobre la educación integral con palabras del Papa Juan Pablo II (2001) al Comité Europeo para la Educación Católica (CEEC): *“Apoyándoos en la riqueza de vuestras tradiciones pedagógicas, os invito a buscar con audacia respuestas apropiadas a los desafíos que plantean los nuevos modos de pensamiento y de comportamiento de los jóvenes de hoy, con el fin de que la escuela católica sea un lugar de educación integral, con un proyecto educativo claro que tenga sus fundamentos en Cristo”*.

3.3.2. Modelo Holístico.

El desarrollo de las ciencias en el siglo XXI está adquiriendo cada vez más carácter transdisciplinar, lo que significa que nuevos y viejos conocimientos se van integrando en un cuerpo teórico integrado e integrador que van dando lugar de manera paulatina a un nuevo modo de concebir y de conceptualizar al mundo, a un nuevo modelo paradigmático. El hecho de que se trata de un cuerpo teórico integrador con existencia propia más allá de la simple interrelación entre las disciplinas le confiere precisamente su carácter transdisciplinar. Se trata precisamente de un sistema de conocimientos que por su grado de generalidad se erige de hecho en instrumento metodológico para el abordaje de cualquier problema específico de las ciencias concretas, o lo que es lo mismo decir, que posee un importante valor epistemológico.

Los sistemas educativos fueron ideados, según algunos filósofos y sociólogos, para proporcionar conocimientos y habilidades básicas para integrar a las nuevas generaciones en el entramado social, político y económico en el que viven. Si lo que domina hoy en día es lo económico (por encima de lo social y lo político), la escuela como subsistema intenta adaptar a los jóvenes al desarrollo económico que impulsan los poderes económicos.

Lo anterior nos explica el por qué la escuela ha dado tanta importancia a los aspectos racionales del aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades cognitivas, con menosprecio de ámbito de los sentimientos, el de las intuiciones, la fantasía, la espiritualidad, la creatividad, el arte, la música, la expresión corporal y el desarrollo moral, aspectos fundamentales de la persona que quedan en un segundo plano, en algunos casos opcional o marginal en algunos sistemas educativos.

Pero a lo largo de la historia de la educación ha habido planteamientos que defendían “otras dimensiones” de la persona. Se han buscado planteamientos integrados de educar el “todo” de las personas y que en los países anglófonos se viene conociendo como Educación Holística. Actualmente, y como he apuntado en el capítulo segundo, esa dicotomía educativa entre la escuela academicista y esa “otra escuela” se intenta paliar con los llamados “temas transversales”, para dar funcionalidad y sentido a las disciplinas tradicionales y abordar todas las potencialidades de la persona, y esto es lo que persigue la Educación Holística.

La tradición holística tiene sus raíces en filósofos y pedagogos del siglo XVIII como Rousseau, Pestalozzi, más tarde, ya en el siglo XX retoman esta idea María Montessori, Rudolf Steiner, Ferrer y Guardia, Dewey y Decroly. Pero sólo en estos últimos tiempos la Educación Holística ha cobrado importancia como nuevo paradigma educativo.

El mundo actual y todas sus esferas (económica, social, cultural y personal), se muestran de forma fraccionada. Miller (1996) decía que desde la revolución industrial el mundo humano ha fomentado la compartimentación y la estandarización, cuyo resultado ha sido la fragmentación

de la vida. Para este autor, la educación holística está basada en el principio de interconectividad, formándose conexiones entre las materias y los alumnos.

No existe una definición universalmente aceptada sobre la educación holística dada la gran cantidad de aproximaciones, aunque se admite la existencia de un “todo” formado por partes que se interrelacionan. Así se tiene la convicción de que la personalidad global de cada niño debe tenerse en cuenta en su educación, desde el intelecto hasta los aspectos físicos, emocionales, estéticos, sociales, creativos, intuitivos y espirituales innatos en la naturaleza del ser humano.

Para Hutchison (2000), la visión holística de la educación surge dentro de un contexto filosófico desde una visión ecológica del mundo. Desde esta perspectiva, todos los fenómenos en la naturaleza son vistos como interconectados en un universo interdependiente. En este sentido Capra (2006) habla de cambio de paradigma como el nuevo paradigma social ecológico que tiene una visión del universo como un sistema mecánico que se compone de piezas que interactúan, como la vida en sociedad entendida como lucha competitiva por la existencia. Así este nuevo paradigma es denominado como una visión holística del mundo, ya que lo percibe como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes. Entiende que existe una interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y sociedades, estamos todos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza.

El Holistic Education Network de Tasmania (Australia), citado por Yus Ramos (2001) describe la educación holística como un conjunto de aproximaciones a la educación que buscan educar la persona completa. Esto implica visiones interconectadas del mundo, relaciones cuerpo-mente, inteligencias múltiples, el concepto de espiritualidad y la práctica en el aula. El aprendizaje holístico busca un equilibrio dinámico entre elementos como el contenido y los procesos, el aprendizaje y la evaluación, y el pensamiento analítico y el creativo.

La Educación Holística pone el acento no en transmitir de una generación a otra el conocimiento acumulado en una cultura, sino el de permitir el desarrollo de unas competencias que preparen a los alumnos, a los docentes y a la propia institución escolar para gestionar los saberes.

Estas definiciones muestran una serie de características y fines de la educación holística, conjugando el *pensamiento o inteligencia vertical*, el *pensamiento o inteligencia lateral* y el *pensamiento o inteligencia emocional*. Estas características las recoge Yus Ramos (2001, pp. 28 – 29) en su libro: “*Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*”, son las siguientes:

- Nutre el desarrollo de la persona global; está interesada en el crecimiento de todas las potencialidades de la persona: intelectual, emocional, social, física, artística, creativa y espiritual. Implica activamente a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los anima a una responsabilidad personal y colectiva.
- Es una cuestión de comprensión y significado. Su objetivo es nutrir saludablemente y de forma global a las personas curiosas que puedan aprender todo lo que necesitan saber en cualquier contexto nuevo. Introduciendo a los alumnos en una visión holística del planeta, la vida en la Tierra, y la emergente comunidad mundial, las estrategias holísticas capacitan a los alumnos para percibir y comprender los diversos contextos que determinan y dan significado a la vida. Prepara a los alumnos (niños, adolescentes y jóvenes) para la vida del siglo XXI enfatizando una perspectiva global e intereses humanos comunes.

- Reconoce al potencial innato de todo alumno para un pensamiento inteligente, creativo y sistémico. Esto incluye a los llamados “alumnos en situación de riesgo”, la mayoría de los cuales tienen dificultades severas para aprender desde un paradigma mecanicista y reduccionista que enfatiza procesos lineales y secuenciales.
- Reconoce que todo conocimiento se crea desde un contexto cultural y que los “hechos” son rara vez algo más que puntos de vista compartidos. Anima a la transferencia del aprendizaje a lo largo de la brecha que ha separado las disciplinas académicas en el pasado. La Educación Holística impulsa a los alumnos a una aproximación crítica a los contextos culturales, morales y políticos de sus vidas. Da a la gente joven una visión del universo en el que todo ser animado e inanimado están interconectados y unificados.
- Valora el conocimiento espiritual. La espiritualidad es un estado de conectividad de toda vida, honrando la diversidad en la unidad. Es una experiencia de ser, pertenecer y cuidar. Es sensibilidad y compasión, juego y esperanza. Es el sentido de maravillarse de los misterios del universo y del sentido de la vida. Capacita a los jóvenes para desarrollar un sentido de armonía y espiritualidad, lo cual es necesario para construir la paz mundial.
- Gira en torno a las relaciones entre los alumnos, entre la gente joven y los adultos. La relación profesor – alumno tiende a ser igualitaria, abierta, dinámica en planteamientos holísticos, más que limitada por funciones burocráticas o reglas autoritarias. Se persigue el sentido de comunidad.
- Está interesada en la experiencia vital, no con “habilidades básicas” estrechamente definidas. La educación es crecimiento, descubrimiento y una amplitud de horizontes: es una implicación con el mundo, una cuestión para comprender y dar sentido. Esta cuestión va más allá de los horizontes limitados de los currículos convencionales, libros de texto y exámenes estandarizados.

En una era en la que la cantidad de información válida se duplica cada cinco años, donde los cambios sociales son tan rápidos que hacen que el futuro no sea previsible, y la propia juventud es catapultada a crear su propio futuro, la función fundamental de la educación para el siglo XXI debe ser la de proporcionar a los alumnos la reflexión, los conocimientos y las habilidades necesarias para crear conscientes y deliberadamente una visión del futuro que ellos deseen. Esto requiere que los alumnos sean capaces de “aprender lo que ellos necesiten en el momento en el que lo necesiten”, es decir “aprender a aprender”.

Entiendo que un paradigma condiciona nuestra “visión del mundo”, la perspectiva desde la que abordamos los temas o nos relacionamos con lo que nos rodea. Los cambios paradigmáticos surgen cuando un paradigma concreto deja de dar respuestas a los interrogantes y problemas del presente. La pregunta que nos hacemos muchos educadores es si nos encontramos ante un nuevo paradigma holístico que responda a los desafíos del siglo XXI. Tal vez, aún no esté consolidado como paradigma, pero sí que existen multitud de reflexiones sobre los distintos ámbitos de la vida que postulan una revolución intelectual y conceptual del pensamiento occidental”.

Basándonos en el documento *“Educación 2000: una perspectiva holística”* de la Asociación GATE (Global Alliance For Transforming Education), que salió a la luz en el VIII Congreso

Internacional de Educadores Holísticos (Chicago 1990), expongo una serie de principios pedagógicos desde este nuevo paradigma de la educación Holística:

- a. **Educación centrada en el alumno:** La Educación Holística no estandariza, sino que trata de ayudar al alumno a que descubra y desarrolle sus talentos y aptitudes. Este desarrollo se hace de dentro hacia fuera, procurando su autorrealización para que lleguen a ser personas equilibradas, sanas y completas. La educación holística está “centrada en el estudiante”, que hace que se le proporcione una variedad de opciones, perspectivas y estrategias para que explore todo su potencial, desde las experiencias personales de vida, sus reflexiones, sus comprensiones de la realidad y el significado de sus contextos.

La educación holística reconoce la naturaleza multidimensional de la persona y responde a las necesidades emocionales y psicológicas, físicas y espirituales, así como las necesidades cognitivas del aprendizaje. La responsabilidad personal y la potenciación de sus aptitudes y actitudes hacen que al alumno se implique activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dota, también, al alumno de significado y orden en su mundo.

- b. **El potencial de la Inteligencia y el pensamiento.** La Educación Holística reconoce el potencial innato de la persona para el pensamiento inteligente, creativo y sistémico. La concepción o paradigma holístico asume que los únicos límites para la mente humana son aquellos que nosotros mismos nos ponemos. Entiende la inteligencia como multidimensional y puede ser expresada y evaluada en una gran variedad de formas. En este sentido, este paradigma se acerca al concepto de “inteligencias múltiples” que plantea Gardner (1983) en su libro *“Frames of Mind”* que las inteligencias son lenguajes que hablan todas las personas y se encuentran influenciadas en parte, por la cultura a la que cada una pertenece. Constituyen herramientas que todos los seres humanos pueden utilizar para aprender, para resolver problemas y para crear.
- c. **El proceso de enseñanza y aprendizaje.** La educación holística es un proceso sistémico que hace que la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos no sea algo cerrado e inamovible, sino algo vivo y productivo que genera nuevos interrogantes y cuestiones a resolver. Se facilita así el autoconocimiento, el autodescubrimiento y la autonomía en el aprendizaje. Esto hace que se activen la autoestima, la individualidad de seres únicos e irrepetibles y estimula la creatividad y la imaginación.

Esta forma de enseñar es flexible, no se aportan, por parte del profesor, contenidos predeterminados, sino que proporciona estrategias, orientaciones y un contenido curricular adaptado a cada edad y situación específica. El profesor sólo selecciona y organiza el contenido o la información haciéndolo significativo y atrayente para los alumnos.

- d. **Más calidad que cantidad de conocimiento.** Sobre el conocimiento es más importante la calidad que la cantidad de detalles a recordar. Hay que enseñar a seleccionar la información, a sintetizarla. El conocimiento siempre está contextualizado cultural e históricamente y lo presentamos como una “verdad objetiva”, lo cual nos lleva a plantear que si bien existen conocimientos objetivos, no todo está ni se aprende en los libros de texto o en las explicaciones de los profesores.

- e. **El currículum como medio y no como fin.** Desde esta perspectiva, el currículum es más un medio que un fin, y por tanto se le proporciona a cada alumno unos contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) personalizados, que nutran y enriquezcan sus intereses, talentos e inteligencias. El currículum entendido desde esta concepción fomenta la transferencia de los aprendizajes de las áreas disciplinares, construyendo redes conceptuales que unen esas áreas, dándoles coherencia y una visión global, como se hace con un esquema o mapa conceptual. En este sentido Yus Ramos (2001, p. 114) comenta: *“La investigación demuestra que cuando los hechos se presentan en el contexto de amplios conceptos y principios, la tasa de retención a menudo es más del 80% más alta que cuando se usan las aproximaciones tradicionales centradas en la memoria y el recuerdo”*.

Se intenta fomentar la imaginación, la creatividad y las respuestas divergentes mediante la reflexión y el cuestionamiento personal explorando un amplio elenco de perspectivas, puntos de vista individuales, sociales y culturales. También se utiliza el aprendizaje cooperativo como herramienta de aprendizaje para compartir entre los alumnos ideas, experiencias y vislumbrando distintas respuestas a situaciones complejas y situaciones de la realidad. Como plantea Pérez Galán (2003), habría que hablar de *aprendizaje cooperativo* entre alumnos, como una estrategia que va mucho más allá del hecho de agrupar a los alumnos, ya que este tipo de aprendizaje requiere una planificación detallada y compleja que, por supuesto, nada tiene que ver con sentar juntos a alumnos y alumnas para que resuelvan una tarea. El aprendizaje cooperativo, como nueva estrategia para que nuestros alumnos aprendan de forma relevante y significativa, supone un enfoque natural de la enseñanza de éstos. Todo lo anterior requiere un planteamiento apoyado por la escuela de que la diversidad es positiva, ya que ante las cuestiones y problemas reales de la vida las respuestas nunca son sencillas, sino complejas y que pueden analizarse, verse y responderse desde muchos puntos de vista.

- f. **La dirección como liderazgo situacional.** La dirección desde el planteamiento holístico se entiende como un liderazgo educativo efectivo que se lleva a cabo supervisando el proyecto elegido y asumido por todos dentro de la escuela y en su conexión con el exterior. Su papel es el de gestionar las relaciones para que el trabajo se distribuya y se ejecute conforme lo planificado. Un liderazgo que cuida las relaciones entre las personas y las anima a que hagan lo que saben hacer con garantía de calidad. La dirección no se entiende como algo autoritario sino como facilitadora del trabajo y las relaciones. Como dice Santos Guerra (2000), se ha identificado, en muchas ocasiones, la función directiva con la que tiene que garantizar el orden, y así la concepción de autoridad tiene que ver más con el poder que con la educación.
- g. **Los contenidos que se deben aprender.** Estos se definen desde las reflexiones, conocimientos y habilidades requeridas para aprender a aprender. Son contenidos amplios que se refieren a aprendizajes fundamentales. Aquí se incluyen los siguientes aspectos:
- *La reflexión principal:* que ayuda a conectar todas las cosas que educan. Reconoce la naturaleza interdependiente del universo y llegar a entender por parte de los alumnos y de toda la comunidad educativa que el futuro requerirá altruismo, compasión y amor. Será necesario desarrollar la capacidad de respetarse a uno mismo y a los demás promoviendo los derechos humanos a través del ejercicio responsable de las libertades personales.

- *La base de conocimiento:* se trata del tipo de conocimientos necesarios para esa conectividad de las cosas. Este tipo de conocimiento permite conocer más con menos información. Aquí entrarían el “Alfabetismo Ecológico”, la sabiduría de los pueblos indígenas que se han sostenido ellos mismos a través del tiempo en comunidades entendidas para incluir a los humanos, a las otras criaturas vivientes, y a la tierra de la que nos habla Barlow (2004): *“Antes de que los estudiantes sean introducidos a un conocimiento disciplinario más avanzado los alumnos deberían ser inmersos en hábitats y comunidades tal cual estos ocurren, fuera de los límites construidos en las clases -como los ríos, las montañas, los conucos, los humedales, los jardines, los bosques, los lagos, las islas. De tal compromiso crece la reverencia que es capaz de transformar el aprendizaje del simple conocimiento a una pasión por preservar esos lugares”*.
 - *Las destrezas.* Se refiere a las destrezas que necesitamos para aprender lo que uno necesita aprender como competencias en lectura y escritura, matemáticas; pensamiento sistémico, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones; destrezas interpersonales y de comunicación, cooperación, trabajo en equipo y cooperativo, resolución de conflictos, pensamiento autoreflexivo y autoevaluación, aprendizaje autónomo.
- h. La evaluación total de la persona.** El sentido de la evaluación es meramente de retroalimentación para que se produzca en autoconocimiento. En las escuelas holísticas la evaluación no se dirige a los contenidos tradicionales, sino a las competencias generales que hemos descrito anteriormente y que tienen que ver más con la motivación y las actitudes. Los alumnos alcanzan la excelencia cuando desarrollan no solo los saberes sino la autoimagen, cuando son capaces de ser maduros para tomar decisiones que atañen a sus vidas, se paran y estudian las posibles alternativas ante un problema o situación, etc.
- i. Un nuevo modelo de organización de la escuela.** Las escuelas son sistemas vivos interdependientes de forma endógena y exógena. Una parte importante son las relaciones que se establecen entre los distintos elementos de la escuela, y por otro lado las relaciones de la escuela con el entorno.

Las relaciones internas deben establecerse desde la ayuda, el compañerismo, el trabajo en equipo y no desde la jerarquía. Los roles se establecen en función de las necesidades y de las situaciones concretas. Respecto a las relaciones profesores-alumnos, se establecen desde la mutua enseñanza y aprendizaje, todos aprendemos de todos. Esto hace que el estatus de profesor cambie y no se establezca únicamente como el agente que enseña.

La comunidad, el contexto, también determina un tipo de relaciones de colaboración y asunción de normas y costumbres sociales, y aunque existan los logros individuales, estos son entendidos y asumidos en clave de grupo. Esto se logra cuando no se propicia la competitividad sino la colaboración y el trabajo en equipos y la participación democrática.

Tal como lo señala Bolívar (2004), la memoria está escrita en la cultura organizativa a modo de conductas rutinarias, en la estructura de las creencias, los símbolos y los códigos que refuerzan o contradicen las formalidades, y esta memoria solo es recuperable desde los relatos de vida organizativa; de tal manera que la memoria institucional, de los colegios, se encuentran tanto en la memoria colectiva escrita, pero

ante todo encontramos que se hace realidad en las prácticas rutinarias que se realizan individual y colectivamente a través de los ritos, símbolos, lenguajes y mensajes.

El siglo XXI irá mucho más allá de la modernidad y de la posmodernidad, necesitaremos una visión del mundo más sistémica, orgánica, ecológica y espiritual. Habrá que construir una nueva escuela más integral, global y con planteamientos holísticos. Será necesario abordar las diferentes dimensiones humanas, así como el papel que deberán jugar el profesorado y toda la comunidad educativa, activando la reflexión sobre esas dimensiones que hay que educar a los niños y a los jóvenes y crezcan de manera más completa y equilibrada.

3.3.3. Modelo Constructivista.

3.3.3.1. Definición de constructivismo.

En pedagogía se denomina Constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme la persona obtiene información e interactúa con su entorno. Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

La teoría del Constructivismo se atribuye generalmente a Jean Piaget que articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Piaget sugirió que a través de procesos de *acomodación* y *asimilación*, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. La acomodación es el proceso de reestructurar su representación mental del mundo externo para adaptar nuevas experiencias. La acomodación se puede entender como el mecanismo por el cual el incidente conduce a aprender.

Es importante observar que el Constructivismo en sí mismo no sugiere un modelo pedagógico determinado. De hecho, el constructivismo describe cómo sucede el aprendizaje, sin importar si el que aprende utiliza sus experiencias para entender una conferencia o intenta diseñar un aeroplano. En ambos casos, la teoría del Constructivismo sugiere que construyen su conocimiento. El Constructivismo como descripción del conocimiento humano se confunde a menudo con las corrientes pedagógicas que promueven el aprendizaje mediante la acción.

El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el alumno construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos almacenados del presente y del pasado. En otras palabras, el aprendizaje se conforma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias. Aprender es, por tanto, un esfuerzo personal por el que los conceptos y experiencias interiorizados, las reglas, normas y principios generales pueden ser aplicados en de la realidad.

Según Wood (2000), en décadas recientes, los teóricos constructivistas han extendido su tradicional orientación del aprendizaje individual a tratar dimensiones sociales y de

colaboración al aprender. Es posible entender el constructivismo social como la manera de reunir aspectos del trabajo de Piaget con el de Bruner y de Vygotsky.

El constructivismo social en educación y teoría del aprendizaje es una teoría de la forma en que el ser humano aprende a la luz de la situación social y la comunidad de quien aprende. La ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), desarrollada por Lev Vygotsky y aumentada por Bruner es una idea bajo el constructivismo social.

El constructivismo social expone que el ambiente de aprendizaje más óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los alumnos y las actividades que proveen oportunidades para los alumnos de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. Esta teoría, por lo tanto, enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento.

El constructivismo cifra su convicción en que el ser humano se construye a sí mismo mentalmente desde las influencias de la mediación social educativa. Es importante que los sujetos se perciban constructores del pensamiento y, por ende, de su inteligencia.

La pregunta que se hace Martínez Beltrán (2007) a este respecto es: *¿qué se ha de construir?* Y aunque es necesario ayudar a construir de forma integral al alumno en todas sus dimensiones, él prefiere centrarse en la construcción del *saber, del saber aprender y del saber cómo se aprende*: eso implica los contenidos, las estrategias de pensamiento y la metacognición. Es necesario estructurar el pensamiento por medio del desarrollo de las capacidades, de habilidades mentales, de valores y de la expresión práctica en forma de competencias. Hay que hacer que los alumnos verbalicen lo que reflexionan y lo que piensan, sus ideas y sepan dar razones de esas ideas.

Pero es importante plantearse, por parte de los educadores, que para ayudar a construir el pensamiento hay que tener conciencia e intención de hacerlo. Es cierto que los contenidos construyen la mente, pero deben ser filtrados por el mediador con la intencionalidad de construir la mente de los alumnos y guiados al seleccionar el tipo de actividades más adecuadas. Se pretende así, que las estructuras mentales se perpetúen y pasen de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

El sujeto que aprende está inmerso en su propia realidad: desarrolla operaciones mentales; responde a situaciones afectivas; se ejercita en la actividad más o menos consciente; sintoniza con sus propias construcciones de autoimagen, capacidades, potencialidades, regulan su motivación; se siente integrado en su contexto sociocultural del que recibe tanto experiencias, como conceptos, ideas, vocabulario, normas y costumbres.

La persona que se construye, lo hace desde su capacidad cognitiva, su predisposición a dicha construcción personal y su afectividad o emoción. Esto hace que el individuo viva una lucha, a lo largo de su vida, entre elementos que lo construyen positivamente o negativamente de forma dialéctica. El educador, para que el alumno construya su pensamiento, debe hacer que en él domine más el pensamiento que el instinto, el diálogo relacional que la imposición de las ideas, la reflexión que el sentimentalismo, la elección de criterios que las respuestas primarias, el sentido común que el fanatismo de cualquier tipo. De alguna manera esto señala el importante papel de los educadores como mediadores de esa capacidad de diálogo consigo mismo que deben adquirir nuestros alumnos.

Este ir estructurando el pensamiento de nuestros alumnos desde esa construcción personal y con la ayuda de nuestra mediación como educadores, es un proceso que dura toda la vida. Durante los años de escolaridad ayudamos en ese proceso y dotamos a los alumnos de una serie de estrategias que serán de gran ayuda en su proceso de construcción personal del pensamiento en el futuro.

3.3.3.2. Concepción organísmica del sujeto.

Los fenómenos vitales se explican, en el contexto de la Teoría General de Sistemas, a partir de la concepción organísmica según la cual los sistemas vivos son sistemas abiertos, es decir, un orden dinámico de partes y procesos en interacción. Si bien dentro del organismo existen sistemas en equilibrio, al organismo como tal no puede considerárselo como un sistema cerrado o en equilibrio, porque continuamente está intercambiando materia y energía con el medio ambiente y, en lugar de tender hacia un estado de equilibrio, tiende hacia un estado uniforme, propio de los sistemas abiertos. En efecto, el organismo mantiene un desequilibrio llamado estado uniforme, y está así en situación de canalizar tensiones hacia la actividad espontánea o en respuesta a estímulos desencadenantes, lo que hace que, respectivamente, el organismo pueda ser considerado como activo por tener actividad autónoma, y como pasivo por responder a estimulaciones perturbadoras, aunque la primera de estas características tiene una especial importancia en la consideración sistémica.

Desde esta concepción el punto de partida es el organismo, el cual es considerado como una totalidad integrada, un constructo organizado que trasciende la dualidad mente- cuerpo, y que está inmerso en lo subjetivo, y ante lo que reacciona de forma integral. El organismo es la fuente primera y fundamental de la experiencia en la que se puede confiar. En esta misma línea se expresa Capra (2006, p. 57) cuando dice: *“La ciencia sistémica demuestra que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos desde el análisis. Las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas y sólo pueden entenderse desde el contexto del todo mayor. Por tanto el pensamiento sistémico es un pensamiento contextual y medioambiental”*.

El organismo está dotado de un impulso, que es el motor de toda actividad del sujeto, al que se subordinan todas las demás necesidades y motivaciones; este impulso, la llamada por Carl Roger la *tendencia actualizante*, mueve al organismo hacia la conservación, el crecimiento y la expresión de sus potencialidades.

El organismo hace una valoración de las experiencias interiorizadas al ponerlas en confrontación con la tendencia actualizante, decidiendo así, en cada momento, si la experiencia sirve o no para ser actualizada. Este proceso de evaluación es la valoración organísmica, que se convierte en principio regulador de la conducta para que el sujeto se autorregule. Roger (1996) en su libro: *“Psicoterapia centrada en el cliente”*, dice que ese proceso de valoración organísmica no es consciente ni simbólico, sino una función global del organismo, centrada en las propias experiencias dinámicas y diferenciadas, pues el sujeto tiene experiencias pasadas y las que se proyectan hacia el futuro al ser significativas para las experiencias del presente. Este proceso es muy fluido y flexible.

La persona existe al diferenciarse de otros seres humanos y al confrontarse con ellos, de tal forma que crecemos como personas cuando somos capaces de asimilar las influencias positivas que nos vienen de ese contacto con los demás. Así como Yontef (1995) defiende que se produce un metabolismo mental por el que las cosas que vienen del exterior (pensamientos, ideas), son digeridas y si son nutritivas se incorporan y si son negativas se rechazan.

El límite entre la persona misma y el ambiente que lo rodea debe ser permeable para permitir intercambios pero, al mismo tiempo, ser suficientemente firme para mantener la autonomía personal. Cuando ese límite entre uno mismo y lo que nos rodea no está claro, es impermeable, se producen alteraciones, y por tanto necesitamos una autorregulación que debe ser *organísmica*, es decir, las elecciones que hacemos y el aprendizaje se dan de forma holística, con una integración natural entre la mente y el cuerpo, el pensamiento y el sentimiento, entre lo espontáneo y lo deliberado.

Las personas somos seres dinámicos, organismos que se construyen y modifican, en los que participan los binomios de objetividad y subjetividad, conciencia e inconsciencia,... Ese deseo de autoconstrucción y dinamismo activo nos plantean una nueva forma de enseñar y aprender no solo los contenidos científicos, sino la propia identidad viva y asimile sus experiencias, sepa asumir sus sentimientos y gestionarlos sanamente, y sea más consciente de sus potencialidades, todo ello para el desarrollo pleno como persona.

Bajo los principios del pensamiento sistémico puede comprenderse el proceso de aprendizaje. De hecho, la propuesta de formación empresarial para el aprendizaje organizacional desarrollada por Senge (2000) basa sus cinco disciplinas en el pensamiento sistémico; en los modelos mentales, como constructores de la realidad del ser humano y del ser organizacional; en el diálogo y el trabajo en equipo; y el dominio personal indica la prioridad del ser humano de generar un aprendizaje generativo, que construya y transforme. En términos del aprendizaje, que pueda transferir a su propia realidad y transformarla.

3.3.3.3. Mediación.

“La humanidad sólo existe porque hubo un proceso de mediación a lo largo de su historia.” (R. Feuerstein)

El término mediación quedó acuñado por tres autores principalmente: L. S. Vygotsky, J. Bruner y R. Feuerstein. Ellos han ayudado en la toma de conciencia de la educabilidad cognitiva, llevada hasta su puesta en marcha por la educación. Ellos han abierto nuevas perspectivas en la relación entre los alumnos y el contenido de su formación, entre sus capacidades u operaciones mentales y las funciones mentales que posibilitan o dificultan el aprendizaje y la toma de conciencia de sus propios procesos mentales.

Nos adentramos en la llamada psicología cognitiva, que descansa sobre dos presupuestos básicos: la persona considerada como estructura y como organismo; es la naturaleza cambiante y, por tanto, accesible a ser estructurada del ser humano; su organismo está en proceso de construcción; del ser racional por naturaleza al devenir como persona capaz de determinar sus comportamientos y conocimientos por los significados que atribuye a sus propias acciones.

En **Vygotsky**, todo el proceso de actividad de un sujeto está regulado socialmente. El desarrollo cultural del niño aparece primero en el plano social por la acción de los adultos sobre él; luego, en el plano psicológico interior al individuo mismo. De ahí que el autor nos defina la mediación como *“toda actividad generadora de procesos mentales superiores”*, cuya fuente es tanto la herramienta material, como el sistema de símbolos, o el comportamiento de otro ser humano que interviene como mediador. Con una herramienta (un palo, un juguete) el niño realiza mediaciones en contacto directo con el mundo material. La mediación simbólica (pensemos en el aprendizaje del lenguaje), sin embargo, la acción se realiza sobre la mente del mismo.

La mediación que otra persona realiza sobre el alumno tiene como objetivo la creación de la “arquitectura funcional de la conciencia”; en la relación con los otros aprende el alumno a tener “contacto social consigo mismo” y a realizar sus procesos de adaptación a los objetos y a las personas en las condiciones objetivas de la vida social.

J. Bruner, desde enfoques educativos, se preocupa del problema de la capacidad de reflexión consciente de cada persona en su proceso de aprender. Va más allá de la preocupación docente de la memorización, al observar que rara vez los educadores veían la importancia de la capacidad de razonamiento orientada a la redefinición, la remodelación o la reorganización de los problemas que se les presentaban. Por eso incide Bruner (1988) en la importancia que se debe dar a la estimulación de la autoconciencia sobre el pensamiento y su empleo. “Consideramos que la mejor manera de enfocarla es enseñando el arte de obtener y utilizar información, esto es, que el niño aprenda cómo ir más allá de la información dada y qué es lo que hace posible dar este paso”.

Los esfuerzos de los alumnos para retener los datos en la memoria deberían transformarse en esfuerzos por conocer sus estrategias de pensamiento, los instrumentos del mismo, las explicaciones causales, la categorización y otros recursos. Esto lleva a Bruner a poner especial énfasis en la transferencia de los aprendizajes, en su aplicabilidad más allá de la situación en que se aprenden. Esto debe mover a los profesores a facilitar las condiciones de la transferencia, a examinar de cerca qué sucede cuando tratamos de generalizar lo aprendido, cuáles son las condiciones de motivación, las prácticas escolares, las disposiciones necesarias para alcanzar una comprensión genérica correcta de los materiales pedagógicos utilizados.

Feuerstein coloca la mediación y al mediador en el centro de su sistema psicológico y pedagógico. Constata que la educación se puede resumir en el hecho de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM): el sujeto se ve sometido a múltiples estímulos (S), pero en lugar de verse expuesto a ellos directamente, sin intervención adulta, lo realiza bajo la influencia del Mediador, quien se interpone entre estímulos y **organismo** para hacer que lleguen de determinada manera, provocando la experiencia del sujeto.

La experiencia es múltiple: por una parte percibe el estímulo (Tarea), experimenta la acción orientadora del Mediador, siente que éste le hace focalizar sobre determinados aspectos y volver sobre sí mismo para comprender sus propios procesos, su forma de proceder mentalmente, su dificultad y causas, hasta que de modo progresivo adquiere el hábito de los comportamientos mentales adecuados para el dominio de las tareas de forma autónoma.

Sobre la forma de enfrentarse un alumno a los estímulos surgen dos cuestiones importantes, según Martínez Beltrán (2002, p. 24):

- a. La interacción directa del individuo con el estímulo (digamos un ejercicio de clase, un problema) no asegura la flexibilidad y plasticidad del mismo, ni nos da seguridad sobre su forma de utilizar la experiencia para la formación de nuevas estructuras mentales transferibles a otros ejercicios o tareas. En principio se puede afirmar que la exposición directa (sin mediación) a los estímulos provoca en la persona formas estereotipadas o repetitivas de afrontar las tareas.
- b. La experiencia de aprendizaje mediado, sin embargo, puede ayudarle en el desarrollo de su inteligencia por medio del despliegue de esquemas flexibles para realizar la adaptación y asimilación en un proceso en el que el mediador desempeña un papel importante. El individuo aprovecha sus propios procesos mentales, no por la acción de los estímulos, sino por la del mediador: éste le ayuda a desarrollar sus funciones mentales superiores como

son la abstracción, la generalización, la representación mental, que podemos explicar por la interacción “intencionada” del mediador.

Terminamos este apartado con una idea del Dr. Feuerstein (1980, p. 65): *“Inteligencia, proceso amplio que abriga una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica de la adaptación. La adaptabilidad es inherente a la resolución de problemas e integra tanto elementos puramente cognitivos como creativo-emocionales. La esencia de la inteligencia no se establece en el producto mensurable, pero en la construcción activa del individuo. El individuo tiene capacidad para usar experiencias adquiridas previamente, para ajustarse a nuevas situaciones.”*

3.3.3.4. Modelo creador de una conciencia reflexiva.

La conciencia reflexiva o autoconciencia es una capacidad cognitiva, con cierto carácter innato en función de su posibilidad de desarrollo, que para que se manifieste en la conducta es necesario una estimulación y aprendizaje adecuados, por medio de un entorno sociocultural concreto. El desarrollo de la conciencia reflexiva se producirá cuando las capacidades cognitivas lo permitan, y las características del medio ambiente sean las adecuadas.

La conciencia reflexiva es la conciencia del ser consciente, del saber que sabemos. Se llama conciencia reflexiva porque en este nivel, la conciencia se duplica, por así decirse, conociéndose y experimentándose a sí misma, al saberse consciente de sí misma. Puede decirse que la conciencia reflexiva es la conciencia humana en todo el extenso sentido de la palabra

Parece estar aceptado que la conciencia implica cierto grado de organización más complejo. La conciencia reflexiva es aquella que tiene a la propia conciencia como objeto. La conciencia como autoconciencia es posible desde la reflexividad: pensarse a sí mismo. La conciencia reflexiva, es por tanto, metacognición, metarepresentación, e implica una representación, una redescipción de nuestra propia imagen y percepción de nosotros mismos. La conciencia reflexiva unimos el origen de nuestros actos, la observación y la evaluación de los mismos

Es difícil separar la noción de conciencia de la de *self*, porque al fin y al cabo, la conciencia reflexiva tiene al sí mismo o a partes de él como objeto. El *self* es la impresión de una continuidad en nosotros mismos, la articulación de una identidad que, no obstante, se reorganiza con cada experiencia. Gazzaniga (1985) justifica la reflexividad como un proceso de interpretación y construcción de cierta coherencia y consistencia en nuestros comportamientos. Este *self* percibe que percibe, siente que siente y es consciente de que es consciente.

En el *self* la persona en vista desde sí misma desde distintas formas de organización, incluye todo lo que el individuo percibe de sí mismo y de lo que le rodea, tenga o no significado para él. En este concepto Martínez Beltrán (2007, p. 142) expresa: *“El sí mismo es lo que el individuo percibe y cree sobre su persona, como un mapa cognitivo de referencia sin entidad física, de cuya información extraemos numerosas inferencias sobre lo posible, lo positivo-negativo, lo aceptado-rechazado... de nuestros comportamientos ante las personas y situaciones”*. Las inferencias que pueden resultar más importantes son las que tienen que ver con la motivación que hacemos sobre hechos del pasado y sobre las predicciones del futuro. Lo anterior nos da una explicación clara sobre cómo las experiencias que vivimos dejan huella en nosotros de unos aprendizajes determinados y de cómo hemos gestionado esos aprendizajes. Estos quedan archivados y se retoman cuando nos situamos ante nuevas experiencias que necesitan el mismo tratamiento.

La conciencia reflexiva es capaz de proyectarse hasta la conciencia trascendente, que va más allá del aquí y ahora, que proyecta sus experiencias personales del *self* a otros momentos, lugares, hechos y circunstancias. La percepción que el individuo tiene de sí mismo en un momento determinado equivale, según Martínez Beltrán, a la respuesta a la pregunta *¿quién soy yo?* El sí mismo es como la personalidad que uno trata de conservar como lo propio y personal. De aquí que el *self* trate de mantenerse intacto en el interior de la persona.

Como mediadores en el proceso de ayudar a construir el pensamiento, intentaremos que cada persona llegue a la plenitud de su “conciencia reflexiva”, como objetivo final de la educación.

El pensamiento, según el Dr. Martínez Beltrán: *“es la expresión de la razón. Razonar sobrepasa el nivel de lo intelectual y pasa a ser principio moral”*. Por tanto los educadores no debemos hacer todo “tangible”, “visible” a nuestros alumnos. Sin la lógica (sin el razonamiento), sin los conceptos que hacen más cercana y significativa la realidad, no existirá una conducta inteligente.

No cabe, por tanto, seguir manteniendo la dicotomía entre afectividad e inteligencia. Lo afectivo comprende las emociones, los sentimientos y su expresión en los comportamientos. Podría decirse que es el motor de la persona. Lo intelectual sería el instrumento para la realización de “lo que se quiere”.

Es hora de considerar la inteligencia como el vehículo que conduce a una ética espiritual, a una manera de ser y de estar en el mundo y que ilumine nuestras relaciones, así la conciencia reflexiva (la inteligencia), procurará la búsqueda de la verdad y no de lo erróneo, lo que es auténtico y lo que es superficial, diferenciará lo auténtico de lo superfluo, lo que nos hace personas y lo que nos deshumaniza y embrutece. Esto servirá para crear nuestra propia imagen y la confianza en uno mismo y de los demás utilizando de forma adecuada el respeto y la empatía.

3.3.4. Modelo procesual.

3.3.4.1. Proceso de aprendizaje: Motivación, autoconcepto, autoestima, responsabilidad personal ante el estudio, autoaprendizaje y autonomía.

Entendemos que el aprendizaje es el cambio que se produce en un sistema que llamamos alumno al pasar de un estado inicial a un estado final. El aprendizaje implica normalmente una interacción de dicho alumno con el medio, captar y procesar los estímulos procedentes del exterior que han sido seleccionados, organizados y seleccionados, tanto por el profesor como por el propio alumno.

Como resultado del aprendizaje, el alumno transforma su estado inicial heterónomo en un estado final autónomo, que se caracteriza por ser capaz de mantener una conducta que antes del proceso de aprendizaje era incapaz de generar. Por tanto, el aprendizaje se configura como una construcción que sobre los esquemas cognitivos previos va incorporando nueva información y enriqueciendo esos esquemas mentales. Estos procesos de llegada de nueva información, asimilación y acomodación que dice Piaget, hacen que se produzca una interacción entre las nuevas ideas y las ya existentes en el individuo, y un esfuerzo. Y es aquí, en el mismo concepto del aprendizaje, donde se incorporan elementos como la motivación extrínseca que ofrece el profesor o el propio contexto educativo formal y no formal,

desencadenando un gusto, un deseo de aprender por si mismo que denominamos motivación intrínseca. Esta última persigue la autonomía en el aprendizaje o autoaprendizaje, que en su devenir se verá alimentada, reforzada o no, por la autoestima, el autoconcepto y la autovaloración del propio individuo.

El éxito educativo pasa por el crecimiento motivacional de los alumnos, unido a la autoestima, a la confianza en los resultados, a la conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites. Se pueden provocar y cultivar motivaciones inherentes a cada etapa de desarrollo evolutivo de los educandos.

Las motivaciones válidas y que hacen madurar, en las que se debe concentrar la atención durante el proceso educativo, y que hay que estimular especialmente, son:

- de tipo cooperación: el altruismo, entendido como disponibilidad total en cuanto posible; la solidaridad;
- de tipo social: el cuidado de la convivencia, en cuanto aceptación de los límites y defectos del grupo; aportaciones a la vida de la sociedad;
- de tipo trascendente: el compromiso en dar una respuesta vital, como conocimiento y aceptación de nuestra situación humana en búsqueda de la verdad;
- de tipo experimental: como voluntad y deseo de búsqueda;
- de tipo crítico: capacidad de juicio dinámico que empuja a la superación continua del modo de ser actual.

Quisiera citar en este apartado sobre la motivación una pequeña historia que ilustra lo que moviliza a una persona motivada, la visión de las cosas y de la vida que puede llegar a tener:

*Tres hombres están trabajando en la construcción de un edificio.
Alguien que es un observador externo se dirige a ellos y les pregunta '¿qué están ustedes haciendo?'*
El primero, casi sin inmutarse, le responde: 'Aquí estoy poniendo ladrillos'
El segundo, levantando la cabeza y dejando a un lado por un momento su actividad, le comenta: 'Estamos construyendo un muro'
El tercero, orgulloso de su trabajo, afirma: 'Construimos la iglesia de mi pueblo'

Presento de forma esquemática cómo se relacionan todos estos elementos para procurar el aprendizaje autónomo del alumno.

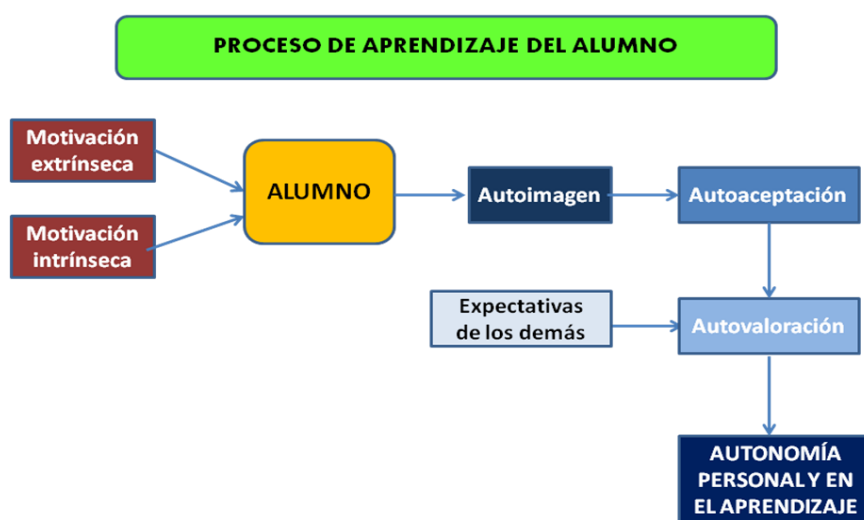


Figura 11: Proceso de aprendizaje del alumno hasta llegar a al autoaprendizaje.

Cuando se ha vivido en primera fila la experiencia de dirigir bastantes claustros y se ha participado como formador en muchos cursos y cursillos, cuando has interactuado y compartido, no sólo los saberes, sino las opiniones y los sentimientos, queda siempre el eco de una afirmación que los docentes comparten en un alto porcentaje: “Los alumnos no tienen interés en lo que los profesores les queremos enseñar”. Ciertamente que no son muchos los docentes (maestros y profesores), que se llegan a plantear como dicen Alonso Tapia y Caturra Fita (1996, p. 59): *“la pregunta motivacional: ¿cómo conseguir de los alumnos un compromiso personal con su propio aprendizaje y una alta implicación en las tareas académicas?”*.

El profesor Tapia (2001), al hablar de la **motivación**, sostiene que el interés académico por aprender no depende de un solo factor, ya sea personal o marcado por el contexto. El sugiere que la motivación depende de la interacción dinámica entre las características personales y los contextos en los que desarrollan las tareas escolares. Son importantes las metas que el alumno tiene al aprender y sus repercusiones en el aprendizaje escolar o universitario. Dentro de las características personales, son sumamente positivos, los beneficios que alcanzan los alumnos y estudiantes cuyo objetivo es el incrementar la competencia propia y conocer a fondo lo que estudian. Por otro lado, al referirse a los contextos motivacionales, Alonso Tapia pone de relieve la importancia que para el alumno tienen elementos como: cómo es el comienzo de la clase, la organización de las actividades, la interacción profesor – alumno y la evaluación del aprendizaje.

Considero que la motivación es un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un determinado sentido para poder conseguir un objetivo. Gagné (1985) dice que la motivación es una precondition para el aprendizaje.

Soy de la convicción de que motivar no es nada fácil. Y no es fácil porque los alumnos actuales, adolescentes y jóvenes, se mueven por muy diversos motivos y emplean energías y fuerzas diferentes, según qué tareas o situaciones encaren. La pluridimensionalidad que viven les hace interpretar la vida y la conducta humana como resultado de muchos factores. Ojalá esta manera de ver la vida como algo multifactorial les haga hacer una reflexión personal y examinar por qué hacen lo que hacen. Esto sería un buen elemento reflexivo para llegar a una autonomía personal y a una toma de decisiones seria y equilibrada.

El problema de la motivación ante el aprendizaje, creo que no consiste tanto en aprovechar momentos puntuales, por parte de los docentes, como de crear o instaurar procesos motivacionales que tiendan a activarse desde la propia conciencia del alumno. Lo que quiero decir es que el alumno tiene que llegar a un estadio en el que no dependa tanto de la motivación extrínseca, proporcionada por el profesor o el contexto, y activar su motivación intrínseca como fuerza generadora de su aprendizaje.

Creo que podría concluir esta idea resaltando que la motivación es algo complejo, que requiere un proceso y un contexto adecuado y no distorsionante, que sirva para que los alumnos recuperen o mantengan su interés por el aprendizaje.

El **autoconocimiento o autoconcepto** es la capacidad que posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, la autoconciencia del yo, la clarificación y valoración de la propia manera de ser, pensar y sentir. Favorece la formación de la conciencia moral ya que permite la elaboración de una representación mental personal, la formación de un autoconcepto y una autoimagen ajustados a la realidad. Suele considerarse como la capacidad del sujeto para pensar, valorar y decidir sobre sus sentimientos y acciones, en relación con los conflictos de valor. Abre la posibilidad de establecer un juicio valorativo en el que cada cual “sabe que sabe” lo que considera correcto o incorrecto, así como la posibilidad de autodirección y

autodeterminación según los propios criterios. Presenta una génesis social, nace de la interacción lingüísticamente mediada con los demás, de las experiencias educativas, tanto formales como informales y no formales, y de los resultados y las percepciones de dichas experiencias.

Pedagógicamente conviene tener en cuenta que al conocimiento de uno mismo y de la propia identidad se llega gradualmente. Para ello conviene que el alumno o la alumna adquieran progresivamente conciencia de sus características, actitudes, valores y principios. Eso es lo que le permitirá el ejercicio de su libertad como persona en una sociedad plural y democrática. Saber qué considera correcto o incorrecto, clarificar la propia postura en conflictos de valor, estar satisfechos de la elección y poder argumentarla son manifestaciones relativas a un nivel superior de autoconocimiento que la capacidad de obtener información sobre uno mismo.

Si consideramos el *sí mismo* (el *self*), como la síntesis e interpretación de la personalidad propia, el autoconcepto sería el grado de consecución de la autorrealización. Esta autorrealización se elabora con la convergencia de factores personales, sociales, culturales, de aprendizaje, de éxito-fracaso. Los esquemas que nos hacemos de *sí mismos* tienen el dinamismo necesario para su propia modificación y reflejan el propio potencial que la persona percibe de *sí misma*.

Este proceso gradual de construcción del *yo* incluye el análisis y valoración de las experiencias biográficas a la vez que la proyección de futuro. Es necesario que el alumnado se dé cuenta de cómo es y de lo que quiere a través de una reflexión introspectiva que incluya aspectos afectivos para lograr un mayor grado de coherencia entre juicios y acciones. Además esta valoración del propio *yo* nos procura la posibilidad de cambio (mejora) en el autoconcepto, diseñando experiencias que favorecen la aparición del autoconcepto positivo que tendrá consecuencias motivacionales.

Es importante en este proceso de la persona, que los mediadores hagamos comprender a los alumnos sus propios procesos, capacidades, estrategias, así como las fuerzas que desencadenan el propio crecimiento y maduración de los individuos, mediante la comprensión de las mismas, a través de una adecuada conceptualización y verbalización. La autorrealización y la autoimagen se construyen desde la mediación de los educadores de forma individual y social.

La **autoestima** es la conciencia de la propia valía, la asunción de lo que somos, con determinados aspectos buenos y otros mejorables, y la sensación gratificante de querernos y aceptarnos tal como somos.

Hay múltiples definiciones de autoestima:

- Cómo las personas se ven a *sí mismas* y su habilidad para desarrollar diversas tareas.
- La diferencia entre el ser “ideal” y el “real”.
- La suma de juicios que una persona tiene de *sí misma*, a partir de datos objetivos, datos subjetivos, experiencias vitales y expectativas.

La autoestima nace de la autoaceptación y de las vivencias positivas de sentirse reconocido y aceptado, y de ser capaz de realizar con éxito cuanto debe hacer. Se concreta en la confianza en las propias cualidades, valoradas de modo realista.

En educación, “autoestima” quiere decir especialmente: voluntad de hacer más y mejor; confianza en los propios medios y conciencia de los propios límites; conciencia de sí mismo. Pero hay una serie de riesgos que hay que evitar:

- la ilusión: alimentar expectativas demasiado altas e inadecuadas a las capacidades reales;
- la exaltación: sobrevalorarse en el conjunto del grupo; la presunción de los demás;
- la minusvaloración.

En todo caso, la autoestima sería un juicio de valor acompañado de un sentimiento que se compondría de: “Conocerse (autoimagen) => Aceptarse o rechazarse (autoaceptación) => Quererse o no (autovaloración) + evaluación de los otros”.

Pero estas definiciones no incluyen el respeto y cariño hacia sí mismo y hacia los demás, algo que es inherente a personas con buena autoestima. Entonces una definición más completa podría ser: “La conciencia de la propia valía y asunción de la propia responsabilidad hacia nosotros mismos y hacia nuestras relaciones”.

Dentro del proceso de aprendizaje de una persona, creo que es una condición “sine quanun”, que ella misma asuma ese aprendizaje, que le viene desde fuera, como algo deseado, querido y que elige desde su propia libertad. De no ser así, pienso que es muy difícil que la persona aprenda, ya que la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca debe ir acompañada de algo más profundo, como es la propia elección libre, es decir, de la **autonomía**.

Creo que al mismo tiempo se debe propiciar la autonomía y el trabajo personalizado en los que cada alumno se enfrenta con los problemas y conflictos propios del crecimiento y desarrollo intelectual. Uno de los fines de la educación es formar a los educandos para que sepan asumir sus responsabilidades y vivir con plena autonomía. Saberse organizar y planificar en los estudios, saberse dar normas y cumplirlas asiduamente ayuda a aprender a superar con éxito los condicionamientos externos.

El ambiente de la clase, si se vive de manera serena y constructiva, debería desarrollar y motivar momentos favorables para la autoeducación. Esto no sucede si hay una disciplina férrea o si las relaciones se basan preferentemente en el temor o el castigo. Algunas pistas concretas:

- interiorizar las normas de comportamiento y los valores correspondientes,
- adquirir la habilidad y capacidad para organizar el tiempo,
- adquirir seguridad en sí mismo,
- autocontrol y responsabilidad,
- espíritu de iniciativa, capacidad de organizar y seleccionar tiempos.

Pienso que para que un alumno sienta que trabaja en lo que él quiere porque él así lo quiere, es necesario que los profesores demos el máximo de nuestras posibilidades de opcionalidad al elegir compañeros de trabajo, modalidades de trabajo, formas de presentación de resultados. Ciertamente que los profesores debemos estar ahí para dirigir, evitar fugas o despistes en el trabajo, provocando que el trabajo que realizan los estudiantes les lleve a una realización positiva porque les interesa y que ellos han elegido.

La autorregulación se define como un proceso comportamental, constante y continuo, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Mediante la autorregulación es posible la adaptación a las normas externamente establecidas, pero también el desarrollo de la dimensión proyectiva del sujeto, al favorecer que sea capaz de actuar con relativa

independencia de agentes externos, organizar su tiempo y que no necesite refuerzos inmediatos a la acción realizada.

Los valores, principios y criterios en los que cree cada persona generan en nosotros unas actitudes, una manera de ver las cosas, de afrontar los retos y los conflictos que vivimos día a día, una disposición ante la vida que implica una determinada forma de actuar. Los comportamientos son la manifestación externa de unas actitudes, que se fundamentan en una escala de valores. Para conseguir conductas coherentes con nuestra matriz de valores es necesario potenciar el proceso de autorregulación, lo que a su vez requiere estar entrenado en el ejercicio del autocontrol.

El autocontrol se manifiesta en los casos en los que el sujeto rompe la cadena lógica de respuestas que desencadena habitualmente un estímulo, y en lugar de dar una respuesta de alta probabilidad, la que manifestaría por su tendencia natural, da una respuesta de baja probabilidad.

El autocontrol significa, pues, modificar la reacción espontánea de actuación para conseguir un objetivo que es valorado como positivo por el sujeto. En algunos casos es desacelerativo, cuando se inhibe o evita un comportamiento; pero también puede ser acelerativo, cuando la persona se plantea aumentar la tasa de respuesta en situaciones concretas en las que lo probable es que ésta disminuyera. La autorregulación, vista como objetivo final de la intervención por el mismo hecho de ser el único medio posible para obtener una autonomía moral real, debe considerarse tanto desde el punto de vista conductual como cognitivo. La relación entre las áreas cognitiva y conductual obliga a considerarlas como dos elementos interdependientes en el momento de intervenir, si bien existen técnicas específicas para cada una de ellas. En ambos procesos de autorregulación, conductual y cognitivo, es necesario cierto nivel de reflexión, de introspección y de autocrítica.

El trabajo pedagógico que podamos desarrollar para la optimización de esta dimensión nos lleva de nuevo a destacar la importancia del autoconocimiento. La observación de uno mismo y el análisis del resultado de experiencias y reacciones propias o ajenas son la base imprescindible para el proceso de autorregulación y, consecuentemente, la reestructuración cognitiva y la modificación conductual.

El **aprendizaje autónomo** se configura como ese juego de interacciones humanas, el aprendizaje como un proceso de mediación social en contextos específicos; la participación y la interacción del alumno (quien aprende) con un medio social constructivo donde reciba el aporte específico de compañeros, docentes, familiares y amigos pertenecientes a un grupo de referencia, podrá permitir o facilitar el compromiso de un ser humano en su propio proceso autónomo de aprendizaje y por ende de transformación de su realidad.

Dado que todo aprendizaje debe enfocarse a permitir la óptima o adecuada interacción del ser humano con su realidad, el aprendizaje facilitado por los actores del proceso debe promover que el que aprende desarrolle y tome conciencia de su propio proceso, es decir, sea autónomo, en la medida que cada quien construya su proceso de aprendizaje y genere su aprendizaje a partir de su propia realidad y para su propia realidad. Estos procesos y procedimientos estratégicos significan que quien aprende debe autodirigirse, ser capaz de lograr la autonomía, en la cual el docente es el facilitador; el grupo, el apoyo; las experiencias de aula, las experiencias empresariales y experiencias cotidianas, las situaciones en las que se facilita y se construye el aprendizaje.

También es muy importante para el alumno la formación de actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje, o sentir que se aprende algo y que es algo útil para la realidad de quien aprende. La aplicación oportuna del conocimiento significativo, o poder aprovechar y poner en uso lo aprendido, de manera que haya un sentimiento de beneficio y utilidad. La formación y aplicación de prácticas y hábitos cognitivos, académicos y sociales; autorregulación, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Ese proceso generador de aprendizaje autónomo, debe incluir la construcción de una cultura de pensamiento a partir de las experiencias de aula, entendida como "un ámbito del aula en que varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento. Siguiendo a Tishman, Perkins y Jay (1994), al proponer aprender y enseñar en una cultura de pensamiento, el docente debe crear y desarrollar el escenario a partir de seis dimensiones de una cultura de pensamiento: el lenguaje de pensamiento, predisposiciones al pensamiento, la metacognición, el espíritu estratégico, el conocimiento de orden superior y la transferencia.

3.3.4.2. Proceso de enseñanza: acompañamiento, orientación y mediación del profesor.

Las personas son responsables en la medida en la que son los principales agentes para determinar su propia conducta. Cuando en vez responsables, se muestran irresponsables, presionan a los demás y se manipulan a sí mismos, no se integran y no son espontáneas. En estas situaciones, ignoran sus verdaderos deseos, necesidades, respuestas al entorno y alternativas a las situaciones vivenciales, se vuelven condescendientes con ellos mismos o se rebelan contra sus obligaciones.

Hemos dejado entrever que educar, enseñar, tiene mucho de guiar, conducir, sugerir, proponer, en definitiva acompañar. Porque enseñar no es llenar cabezas, sino dar pistas para que el alumno aprenda a aprender. Sólo desde esta postura se puede enseñar y el alumno aprender.

El **acompañamiento** que debe hacer el profesor, no puede quedarse sólo en el plano educativo, necesita apoyarse en lo emocional, en lo afectivo. El profesor debe transmitir su vida y sus creencias y hablar de sus experiencias de vida, de sus días tristes y de sus momentos alegres. Tiene que tener la osadía de contar a los alumnos sus momentos de dificultades y peligros. Contar sus sueños y exponer sus ilusiones. Es la "mediación de la conducta compartida" de la que habla Reuven Feuerstein dentro de los "Criterios de la Mediación". En palabras de Cury (2007, p. 15): *"Educar es entrar el uno en el mundo del otro"*.

El acompañamiento necesita compartir experiencias de aprendizaje, pero también de vida, y ese es el verdadero valor de las experiencias aprendidas, que son más importantes que las instintivas. Augusto Cury lo expresa así: *"En los mamíferos hay un alto grado de dependencia de los hijos respecto de los padres, pues más allá del instinto necesitan aprender experiencias con sus padres para sobrevivir"*.

La acción tutorial la entendemos como la relación individualizada del aprendizaje y el reconocimiento de que la educación es un proceso vinculado a la vida cotidiana, a las experiencias vitales y no sólo a los espacios escolares. La función tutorial es la relación individualizada que integra conocimientos y experiencias, expectativas y habilidades, que media entre las necesidades y su realización, y vincula todos los mundos vitales de manera coherente.

El proceso de maduración de los niños y jóvenes nos enfrenta con la pedagogía preventiva. La educación de las formas de autonomía y libertad deben estar de acuerdo con un seguimiento cada vez menos asiduo y a distancia, a medida de su crecimiento en responsabilidad. No basta saber a dónde queremos conducir al alumno, es necesario acompañarlo. Todos los educandos necesitan tomar conciencia de sus propias posibilidades y saberse proponer objetivos alcanzables, según sus fuerzas. Esta misma dimensión exige a educadores y padres saber elevar el nivel de las expectativas, según haya demostrado cada individuo ser capaz de sus logros.

“Acompañar”, para el docente, significa ponerse siempre y de continuo en situación de presencia, atención, vigilancia y de prevención. Dar al alumno las indicaciones necesarias, adaptarse a su ritmo de crecimiento y favorecer su desarrollo en todos los aspectos, seguirlo en el desarrollo cultural y en la maduración interior. El acompañamiento exige una presencia asidua que controle cada uno de los momentos del crecimiento y maduración del educando. Recordamos algunas de sus expresiones:

- La cercanía y solicitud del tutor/a que conozca y comprenda todos los procesos por los que va atravesando el alumno.
- Continuidad y flexibilidad que se manifiesta incluso fuera del horario escolar, que no debe ser opresivo y menos aún asfixiante.
- Ser asidua, equilibrada, correcta, marcada al máximo por la sensibilidad hacia el alumno,
- Prestar atención a la persona, no sólo consignar datos; esto implica en el educador una atención cuidadosa al crecimiento continuo del alumno, sin perder de vista el proyecto educativo para la información integral. Lleva consigo diálogo/escucha para poder hacer una lectura profunda de los datos recogidos.
- Saber distinguir entre causa y efecto: para quitar la primera y evitar lo segundo. En cada situación, la búsqueda del por qué es fundamental.
- Presencia activa del docente en el ámbito existencial y cultural
- Talante educativo: no se puede obtener todo desde el principio.
- Fijar los parámetros y los medios educados para el acompañamiento eficaz: por ejemplo, tener bajo control todos los espacios visibles del alumno, un proceso correcto de evaluación facilitará el acompañamiento personalizado y la orientación vocacional y profesional.

Los niños desde muy temprana edad, los adolescentes y jóvenes archivan en su mente gran cantidad de información a diario de lo que decimos y de lo que hacemos, por tanto al acompañar debemos ser coherentes como educadores y como seres humanos. Pensemos que nuestros actos, nuestras incoherencias son grabadas por ellos y sólo cambiarán si hacemos una reimpresión en sus mentes y reelaboramos esas conductas del pasado mostrando otras nuevas. Además en esta misma línea el citado autor Augusto Cury dice que un papel importante de la memoria es que la emoción define la calidad de los registros.

Creo que durante muchas generaciones se ha pensado, y así hemos actuado, que el educador, ya sea padre/madre o profesor, era omnipotente, que debía saber de todo, tener explicaciones y definiciones de todo y para todo, olvidando lo fundamental, y es que los alumnos necesitan a su lado seres humanos y no superhombres. Educadores de los que uno se enamora por lo que son y no por lo que pretenden aparentar.

Otro aspecto importante de la enseñanza es la **orientación**, que no es sino nutrir no solo el saber, sino la personalidad en todos los ámbitos de la vida, haciéndoles ver las potencialidades, posibilidades y limitaciones de cada uno. Hoy la enseñanza se dirige a

considerar que ésta ha de orientarse hacia el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, o sea hacia la formación integral de las personas. Por tanto la orientación debe ir encaminada a que el saber debe ser aplicado y el alumno será capaz de utilizar ese saber, cobrando sentido el conocimiento. Al optar por la formación integral o para la vida, ya no sólo se entiende que el conocimiento debe ser aprendido funcionalmente, sino que además se tiene que ser competente en otros ámbitos de la vida, incluido el académico. Martínez Beltrán (2007, p. 10) habla de la importancia no sólo de la mediación cognitiva, sino de la mediación de la personalidad: *“... una finalidad sobre la que no existe discusión: la socialización y su preparación para la vida como personas responsables, autónomas y libres en un cierto medio social y cultural”*.

Curiosamente, desde muchas declaraciones de distintas instancias educativas y sociales a nivel internacional, se comprueba de forma explícita que se insta a los poderes públicos para que garanticen la educación de las personas en todas sus capacidades, poniendo el acento en aquellas que están relacionadas con los valores y principios éticos considerados como fundamentales. Zabala y Arnau (2007), en su libro *“Cómo enseñar y aprender competencias”* hacen una enumeración de las instancias internacionales que apoyan la idea del desarrollo integral de las competencias en los ciudadanos y ciudadanas. Del citado libro quiero resaltar en este sentido las siguientes instituciones:

DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA	
Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. (UNESCO, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“...el fomento en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de la paz”</i> • <i>...las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás”</i>
Informe de la UNESCO presidido por J. Delors (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.</i> • <i>“...el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social”</i> • <i>“...permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades”</i>
Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. (UNESCO, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“...aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser”</i> • <i>“...explotar los talentos y capacidades de cada persona...”</i> • <i>“...con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”</i>

Tabla 6: Desarrollo Integral según algunas Instituciones Internacionales.

En las últimas décadas se ha enfatizado en el hecho de que no se trata de solo adquirir información sino de **aprender a aprender**, es decir, fomentar una actitud de búsqueda de significados en el individuo que le lleve a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, sabiendo cómo acceder a información válida, cómo procesarla y cómo generar nueva, en base a un proceso de relación con conocimientos previos. Pero en este recorrido es de vital importancia que el educador se convierta en **mediador** de esos procesos de enseñanza – aprendizaje del alumno, que en un comienzo, al ser muy heterónomo, necesitará el concurso continuo del profesor, para ir desembocando, poco a poco en la autonomía del aprendizaje.

Como señala Tébar Belmonte (2007, p. 21) en su libro *“El profesor mediador del aprendizaje”*: *“El mediador es, como su mismo nombre indica, un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos. Con lo que ser diseñador implica conocer cuánto contribuye a la auténtica contribución de la obra más compleja que podemos acometer, como es la formación de una persona”*. La mediación parte de un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y perfectibilidad de todo ser humano. Unida a la socialización debe estar la dimensión individual, como una manera de

realizar una educación integral y que se posicionen en el mundo de forma autónoma, responsable y con un compromiso social.

La mediación parte de la creencia de que la inteligencia es flexible, plástica y dinámica, y pone como horizonte el concepto de “potencial de aprendizaje”, que no es lo que sé, sino hasta dónde puedo llegar a saber. Por tanto nuestro aprendizaje bien de la mano de del mediado, haciendo que este aprendizaje, y por ende la enseñanza que realizamos, vaya en aumento tanto en cantidad como en calidad. En este mismo sentido Lorenzo Tébar cree que en la base de este constructo dinámico se halla el concepto de “desarrollo potencial” de Vygotski.

La mediación es un concepto polisémico, de enorme riqueza, por lo que se reproduce aquí el cuadro de Significados de la Mediación del anteriormente citado autor Lorenzo Tébar:

SIGNIFICADOS DE LA MEDIACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Acoger = <i>creer – amar – confiar – esperar</i> • Conocer = <i>persona – entornos – necesidades – vida</i> • Comprender = <i>empatía – dar sentido – dar significado</i> • Ayudar = <i>disponibilidad – cooperación</i> • Motivar = <i>adaptar – provocar éxito</i> • Potenciar = <i>interiorizar – elevar el nivel de abstracción</i> • Provocar = <i>cuestionar – desafiar – cambiar – exigir</i> • Orientar = <i>guiar – organizar – planificar</i> • Implicar = <i>entrenar – dar estrategias</i> • Controlar = <i>autoevaluar – criticar – valorar</i> • Relacionar = <i>ver multidisciplinariedad – estructurar</i> • Formar = <i>revisar actitudes – valores – normas</i> • Personalizar = <i>dar autonomía – autoaceptación</i> • Aplicar = <i>transferir – descontextualizar</i> • Evaluar = <i>sinetizar – generalizar – buscar conclusiones</i> • Proyectar = <i>socializar – responsabilizar – tomar decisiones</i>

Tabla 7: Significados de la Mediación. (Elaboración propia)

Después de varios años de aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein, y del Programa ARPA (Actividades para el Refuerzo del Potencial de Aprendizaje) de Martínez Beltrán (2001), a alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria, que la mediación continuada que necesitan los alumnos al comienzo va disminuyendo al ser más competentes en las tareas e ir poniendo en funcionamiento sus capacidades mentales, de tal forma que cada vez es menos necesaria la mediación del profesor. Esto hace que el alumno procese mejor la información y sea capaz de llegar a soluciones razonadas y reflexivas, en definitiva a la autonomía.

Por tanto el último paso para enseñar es la **responsabilidad**, esto es, que el alumno sea responsable de su propia vida y de su educación. Si hemos acompañado desde la vida al alumno, haciéndole partícipe de nuestras creencias, nuestras experiencias de vida y de aprendizaje, si le hemos comunicado nuestras ilusiones y orientado sus competencias. Decía George Bernard Shaw: "No busquemos solemnes definiciones de la libertad. Ella es sólo esto: Responsabilidad."

Dice Vílchez Martín (2009, pp. 25 – 30): *“Es curioso constatar que los términos “responsable” y “responsabilidad” son relativamente modernos, que se recogen por primera vez en el siglo XVIII en el Diccionario de Autoridades. Desde ese momento los significados de la palabra responsabilidad han estado vinculados al ámbito jurídico, a “tener que responder por algo ante alguien”, no faltándoles las connotaciones de culpabilidad”.*

Cuando en la escuela afirmamos que queremos educar en la responsabilidad, estamos proponiendo un camino que requiere ayudas y concurso de educadores y padres. La responsabilidad siempre está presente cuando se habla de valores, de objetivos y metas del desarrollo personal, de las competencias que debe tener cualquier persona para realizar tareas formativas o laborales. Pero también es cierto que de tanto hablar de responsabilidad se convierte en un tópico y tener significados ambiguos.

Hay quien plantea hoy en día una inteligencia moral, como una inteligencia específica, que permite discernir y hacer juicios éticos cada vez con un grado mayor de exigencia hasta alcanzar lo que se denomina “inteligencia social” que cubre el camino del “yo” al “nosotros”, frente a la inteligencia emocional que hace referencia al “yo” – “tú”. Se puede ver la responsabilidad como un elemento esencial del planteamiento de inteligencias múltiples de Gardner. Por tanto la persona responsable estaría cargada de actitudes como la empatía, la autoexigencia, el compromiso social, la solidaridad, la autenticidad, la respuesta reflexiva a las diversas situaciones que nos rodean y todas ellas formarían el todo que es la persona.

La pregunta o el supuesto del que partimos es si son responsables los adolescentes y los jóvenes de hoy. Pero el problema surge cuando analizamos el concepto de “joven”, pues existe una gran pluralidad de jóvenes hoy en día. No se trata de un colectivo homogéneo aunque sus estilos de vida, sus formas externas, sus seudolenguajes, sus intereses y las cosas que para ellos son importantes puedan transmitir la sensación de un solo tipo de jóvenes.

Por tanto la educación en valores, y concretamente de la responsabilidad, no puede ser tratada como algo globalizado o general. La opinión de muchos es que los jóvenes no son responsables, tienen de todo pero carecen de valores, van a lo suyo, sólo les importa pasárselo bien con sus amigos, su mundo de referencia es el forman los espacios dedicados al ocio hedonista y descomprometido. Este discurso se ve, también, amplificado por la confrontación que hacemos de los jóvenes actuales con otras generaciones (la de los padres y profesores) que defendemos que éramos más responsables que ellos a esa edad, teníamos menos cosas pero más ideales y utopías.

En todo caso no es coherente comparar las formas de ejercer la responsabilidad de los jóvenes actuales con otras generaciones del pasado. Hay que acercarse a ellos, entender su mundo y la sociedad que los mayores hemos creado y que ellos han heredado. Ayudemos a los adolescentes y jóvenes a construirse como personas y que una de las facetas a desarrollar sea la responsabilidad. Pero para esto debemos dejarles que se enfrenten al ejercicio de ser responsables y no seguir impidiéndoles que vivan por sí mismos los problemas, las situaciones conflictivas, etc. En definitiva los adultos debemos dejarlos crecer con el sólo concurso de la mediación como guía de sus actuaciones personales.

Es cierto que al alumno, el joven, ha de ser el protagonista de la construcción de su propia responsabilidad. Por tanto es necesario darle oportunidades para que sea responsable y una serie de valores que lo ayuden en ese trayecto hacia la responsabilidad. También será necesario un acompañamiento inteligente de los educadores, que sea un acompañamiento cercano, no impositivo, lleno de propuestas y exigencias, que va desde la heteronomía a la

autonomía, que media para que se produzca el discernimiento y la toma de decisiones personales.

Mediamos para hacer de las personas seres libres, reflexivos, democráticos, críticos, que sean capaces de tomar seriamente las riendas de sus vidas y desde su libertad sean responsables de sus actos y de su propia formación. En esta línea me parece importante citar aquí los “Criterios de la Mediación” de Feuerstein (1980), que los profesores deben poner en funcionamiento para que se produzca la enseñanza mediada, y con ella el “optimismo pedagógico”, potenciamos la creatividad de las personas y los hacemos seres libres y responsables de sus propios actos y decisiones. Desde el perfil de profesor mediador, es importante que en el acto educativo, en el día a día, se consiga poner en funcionamiento estas características o criterios de la mediación, que de alguna manera hacen que el alumno no solo aprenda, sino que sea persona, que se valore a sí mismo, que se perciba como una persona que va cambiando cognitiva y comportamentalmente, que es capaz de desencadenar y utilizar todas sus capacidades mentales, etc.

CRITERIOS DE LA MEDIACIÓN DE REUVEN FEUERSTEIN	
Intencionalidad-reciprocidad	El determinante más significativo de la Mediación es la Intencionalidad: no se trata de poner ante un estímulo, sino de hacerlo asumir. La intencionalidad requiere que el sujeto sepa cuál es la intención de los ejercicios que se hacen: "Quiero enseñaros...", "repetimos porque...", "los objetivos de este tema son...". Todo ello requiere verbalización. No se trata de imponerse al alumno, sino de hacerlo un sujeto recíproco. De dicha intención dependerá la respuesta o reciprocidad que el individuo proporcione a las instancias de la mediación.
Trascendencia	Se trata de crear nuevas necesidades en la persona, de modo que se enriquezca (trascienda) su forma de actuar tanto mental como personalmente. La existencia de nuevas necesidades no está ceñida a las inmediatas. A partir de la situación se requiere equipar al individuo con los pre-requisitos del funcionamiento cognitivo, de modo que sirvan para otras situaciones (transferencia): para hacer luego lo que ahora hago con mi mediación; para la generalización a tareas no conocidas anteriormente.
Mediación de significado	El mediador equipa al Estímulo de carga afectiva poderosa, de modo que penetre el sistema de significados del sujeto. Se trata de abrir las puertas a los Estímulos: si queremos que se integre el alumno, ¿por qué no abrirle a los Estímulos? No se trata de imponer los significados, sino de ayudar a que surjan; hay que hacer que el alumno llegue a buscar significados, porqués, y para ello se crean las condiciones. Aquí se implican los valores y su factor energético: Los significados vienen determinados por las intenciones y las intenciones vienen determinadas por los significados.
Mediación del sentimiento de capacidad	Es distinto de "ser competente" como resultados buenos en el aprendizaje; se trata de dar el sentimiento de "ser capaz". Dicho sentimiento regula la autoimagen o autoconcepto, regulador de la motivación y de los resultados.
Mediación sobre el control del comportamiento	Dominio de la impulsividad, controlada en sí y por sí misma frente a las distintas tareas.
Mediación sobre el comportamiento de compartir.	Es la dimensión social, importante para la integración cognitiva y afectiva. El comportamiento de compartir (Sharing Behavior) corresponde a un deseo primario del individuo; su desarrollo dependerá de la mediación. compartir experiencias, estrategias, conocimientos, sentimientos... Todo esto le ayuda a perfeccionar su propia percepción.
Mediación de individualización y diferenciación psicológica	No se persigue la uniformidad ni siquiera en el funcionamiento mental; es cierto que hay una serie de requisitos sin los que no puede realizarse una operación mental, pero cada individuo tiene sus peculiaridades de desarrollo, de estrategias y de aplicaciones de las operaciones mentales.
Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos	Una importante mediación ha de ser la que intente crear la necesidad de trabajar según unos objetivos , de poner los medios para conseguirlos. El camino será ayudar al alumno a descubrir los objetivos del profesor, de las tareas que se proponen.
Mediación de la búsqueda de novedad y complejidad	La presencia de lo nuevo impulsa el pensamiento divergente, ya que hay muchas tareas y situaciones de la vida que requieren variedad de respuestas y soluciones, más allá de la norma o el imperativo social.
Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante	El cambio ha de ir acompañado de la conciencia de que se cambia. El cambio a que nos referimos es, sobre todo, estructural , observable en la medida en que los sujetos van aumentando su capacidad de abstracción, de generalización, de proponer hipótesis... cada vez más distantes de lo real.
Mediación del optimismo.	El optimismo es como una filosofía de la vida. Cada uno es "persona o grupo de personas asequibles a la modificación"; esto ya requiere un espíritu optimista y expectativas positivas que influyen sobre los educandos.
Mediación del sentimiento de pertenencia.	Pertenencia al grupo, como sentimiento de ser escuchado, tenido en cuenta, integrado dentro de la realidad de los demás compañeros. Pertenencia cultural, social, como proceso de adentrarse en los contenidos socioculturales del grupo a que se pertenece. El Mediador establece los nexos de los alumnos con la cultura en la que crecen; él representa la historia, la transmisión de valores, da la conciencia histórica a quienes están en proceso de adquirirla.

Tabla 8: Criterios de la Mediación de Reuven Feuerstein.

Necesitamos mediar la intencionalidad de los contenidos, porque es el profesor el que guía, sugiere caminos, da pistas, pero también es una necesidad que el alumno piense sobre su propio pensamiento y realice la “metacognición” para saber qué operaciones mentales ha puesto en juego. Pero, al mismo tiempo, también es necesario que el alumno vaya dando significado a sus actitudes y sea capaz de crear su escala de valores.

3.3.4.3. Proceso de comunicación: comunicación dialógica.

La comunicación dialógica se refiere a todas las situaciones en que el emisor y el receptor se comunican a través del diálogo. Esta se caracteriza por depender de todos los interlocutores que participen en ella, es decir, es tan importante el emisor como el receptor ya que esta se realiza de modo oral y como dije anteriormente, es un diálogo donde todos los interlocutores involucrados cumplen el rol de emisor y receptor. También podemos decir que es una interacción directa ya que los involucrados están viviendo el momento en que sostienen el diálogo. Según los expertos existen tres géneros o formas básicas de discurso dialógico:

- **Conversación:** es de carácter espontáneo. Se da de modo, por lo general, informal. Se establece un tipo de relación simétrica, es decir, los interlocutores involucrados tienen el mismo nivel, por ejemplo, de alumno a alumno.
- **Entrevista:** es planificada, es programada. (por lo general para una entrevista hay que pedir hora previamente, etc.). Es de modo formal. Se establece un tipo de relación asimétrica, ya que hay un entrevistador el cual va marcando la pauta del diálogo con preguntas por lo cual éste puede dirigir la conversación o restringirlas a ciertos tópicos.
- **Discusión:** Por lo general las discusiones se dan acerca de un tema controvertido. Existen como mínimo, dos posturas diferentes con respecto al tema del cual se está discutiendo.

La comunicación dialógica es aquella que se caracteriza por la interacción directa entre los hablantes, por lo tanto, su elaboración depende de todos los interlocutores que participan en él. La comunicación dialógica presenta una estructura formal que es la de turnos de palabra y una organización del contenido que se manifiesta mediante un tema propuesto. Por tanto este tipo de comunicación depende de todos los interlocutores que participan en ella, lo que exige, que sea eminentemente colaborativa.

Hoy es necesario cultivar y favorecer el diálogo dentro de las aulas; entre los profesores, entre los profesores y los alumnos y entre los propios alumnos, a partir de un autoconocimiento o de un ejercicio de autoconciencia permanente, que fortalezca una acción comunicativa generadora de reflexión. La voluntad de querer encontrarse con el otro favorece la construcción humana del conocimiento dialógico. A partir de la perspectiva de la pedagogía de los oprimidos de Paulo Freire, en la que se concibe a la comunicación y específicamente al diálogo como una experiencia liberadora, formativa y de creación.

El diálogo debe ocupar un lugar importante en toda propuesta de educación en valores que pretenda enseñar a vivir con libertad de un modo justo y solidario, respetando la autonomía, la individualidad y la conciencia de cada sujeto; pero simultáneamente reconociendo los compromisos colectivos, resultado de una comunidad o sociedad. Se percibe como vehículo imprescindible para afrontar e intentar resolver los constantes conflictos a los que nos enfrentamos cotidianamente, ya sean éstos con nosotros mismos, generados a partir de las relaciones interpersonales o derivados de prácticas y creencias generalizadas de colectivos. El diálogo nos facilita un criterio y un procedimiento de reflexión sobre lo moral.

Es importante diferenciar la actitud dialógica de las habilidades dialógicas. La actitud dialógica se refiere a la disposición personal orientada a la búsqueda de un acuerdo unánime en la solución de cualquier problema, que intenta satisfacer intereses universales. Este punto de vista difiere de la comunicación establecida por dos o más personas en un momento determinado cuando se persigue una negociación, fruto de la cual surge un pacto estratégico y en la que los participantes se conciben mutuamente como medios para alcanzar sus fines individuales, se instrumentalizan. La actitud dialógica requiere el desarrollo de una serie de habilidades dialógicas. Estas habilidades son necesarias para conseguir una comunicación real y se refieren tanto al emisor como al receptor. Pueden observarse cuando en una conversación los interlocutores se expresan sinceramente, claramente, con corrección; aportando la información precisa y necesaria, razonando los argumentos; respetando a la persona con la que dialogan aunque no coincidan con su manera de pensar; escuchando atentamente con voluntad de comprensión e incluso de modificación de la propia postura, etc. Las habilidades dialógicas permiten establecer un canal de comunicación fluido minimizando la influencia de elementos distorsionadores y de ruidos ambientales, centrando la atención en el contenido del mensaje que se transmite y a la vez cuidando la forma del mismo para facilitar la comprensión del receptor.

Tanto la actitud como las habilidades dialógicas son procedimientos dinámicos que no pueden entenderse en ningún caso como rasgos. Es importante enfocar la intervención concibiéndolos como estados actuales a partir de los cuales es posible su optimización. En Educación Infantil conviene promover situaciones en las que desarrollar actitudes y habilidades dialógicas. Es conveniente promover situaciones que ayuden a la concentración, el silencio, la escucha y la intervención pautada y ordenada, respetando el turno. En Educación Primaria conviene dedicar tiempo al desarrollo expresivo en todas sus formas: la expresión oral y escrita, individual y ante el grupo, la capacidad de escucha y comprensión... y así va cobrando importancia creciente este tema en las distintas etapas educativas.

Paulo Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y el alumnado dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado.

En el transcurso de las dos últimas décadas, en España han ido emergiendo proyectos de transformación de los centros educativos, en escuelas que atienden alumnado en vulnerabilidad social y económica, conocidos como “Comunidades de Aprendizaje”, cuya característica primordial es participación y colaboración de toda la comunidad para conseguir aprendizajes de calidad en todo su alumnado. Estas comunidades utilizan la comunicación dialógica para plantearse todo lo que en la escuela se hace. Todos los implicados dialogan, exponen sus ideas y reflexionan.

Como plantea Pérez Galán (2009, pp. 443 – 464), la cualidad clave de esta comunidad de aprendizaje, inspirada en ese aprendizaje dialógico, será la de implicarse activa e inteligentemente en situaciones complejas, tanto personales como sociales. La escuela cobra una nueva dimensión social y cultural cuando es capaz no solo de que los alumnos sean activos partícipes en la construcción del conocimiento sino de que también tomen partido del conocimiento valioso que se debe construir en el aula, con ayuda de personas externas y ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.5. Modelo Axiológico.

El tema de los valores y la integridad de los mismos en el desarrollo de la persona constituyen dos elementos fundamentales de cualquier sistema educativo de calidad. Hay que partir del concepto de persona, cuyo análisis nos permite constatar un conjunto de valores nacidos de cada una de sus dimensiones, y cuyo desarrollo nos conduce hacia la meta de la educación integral. Como dice Gervilla Castillo (2000, pp. 39 – 57): *“El conjunto de valores nacidos de la misma naturaleza del ser humano es el siguiente: de este animal dotado de razón y afecto surgen los valores corporales, intelectuales y afectivos; de la singularidad humana nacen los valores individuales, liberadores, morales y volitivos; y de la apertura surgen los valores sociales, ecológicos, instrumentales, estéticos, religiosos, espaciales y temporales”*.

La reflexión sobre los valores en el marco de una educación integral ha permanecido oculta durante largo tiempo, pero ha ido cobrando relevancia en las últimas décadas desde las instituciones escolares como un elemento esencial de construcción individual, social y moral de la persona. Hoy las tendencias en educación en valores se asientan en: la consideración de la persona humana como centro de la acción de los valores, los valores compartidos socialmente como horizonte ético común, el derecho a la coexistencia pacífica de diversas propuestas éticas y formas de entender la vida y las relaciones en el seno de una sociedad pluralista.

En palabras de Ferreiros (1997, p. 62): *“...la afirmación de la autonomía personal y la concepción de la educación moral como el desarrollo del vivir consciente, libre y responsable, provocan, por su misma naturaleza, rechazos explícitos ante determinadas situaciones como la imposición de valores, la manipulación más o menos solapada o la utilización de modelos adoctrinadores de cualquier tipo, ya sean de carácter ideológico, religioso, social o político”*.

El adolescente debe enfrentar un conjunto de desafíos y tareas en su proceso de convertirse en adulto. Esto le exige optar en distintos ámbitos de la vida: valores, estudios, amistades, trabajo, pareja, etc. Las decisiones que tome en esta etapa repercutirán indudablemente en su porvenir.

Pick de Weiss (1992) plantea que han adquirido la capacidad de elegir las relaciones, los valores y los proyectos que deciden defender, proponer e impulsar, en busca de un mundo nuevo, posible y deseado. Buscan lograr su autonomía personal, familiar y ciudadana, sin tener que perder a su familia, sin dejar de querer, pertenecer y ser queridos.

El momento actual y el clima favorable en el tema de la “educación en valores”, nos abre las puertas hacia un proyecto de futuro, no exento de incertidumbres, retos y riesgos, pero cargado, al mismo tiempo, de esperanzas que necesariamente debemos acoger si queremos participar responsablemente en la tarea educativa de nuestro tiempo y colaborar activamente en los procesos colectivos de construcción ética de nuestra sociedad. No hago aquí ninguna propuesta concreta de valores para los niños y jóvenes del siglo XXI, pues esta ha quedado esbozada en el capítulo segundo de este trabajo. Sólo recalcar la importancia de los valores en la educación y la necesidad de plantear que el modelo de educación del futuro cuente con una estructura axiológica.

La escuela, vista como Institución *con un proyecto educativo*, debe tener como punto de arranque el esquema axiológico a partir del cual quiere educar a sus alumnos. Una escuela sin proyecto no tiene capacidad por sí misma de educar. El Diseño Curricular se estructura a partir de: “Hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas”. Entendiendo por valores aquellos contenidos educativos que sirven de *“principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación”*.

Toda educación, se desee o no, se lo proponga o no, de forma implícita o explícita, desarrolla siempre un determinado horizonte axiológico. En el llamado currículum oculto también se

transmiten valores. Lo que debe ser objeto de reflexión por parte de las instituciones educativas en general y del profesorado en particular, es desde qué planteamientos de valores estamos actuando en la escuela. No basta hablar de ellos hay que transmitirlos con el ejemplo, hay que vivenciarlos. Es necesario evaluar, tener constancia de cuáles son los valores que están actuando en la educación de los alumnos, cómo se está configurando tal sistema axiológico en su personalidad. En el fondo estoy planteando a qué causa última obedece la educación que damos, a quién sirve, y qué tipo de personas estamos formando.

En este sentido de saber hacia donde tenemos que llevar al alumno en su educación y en su desarrollo moral y afectivo, es donde se sustenta el que nuestro modelo sea axiológico, es decir que haga una propuesta clara de valores que imbriquen con el contexto social actual y dentro de las transformaciones constantes que está sufriendo nuestro mundo globalizado.

Por tanto los valores deben ser pautas y guías de nuestra conducta. Sólo el hombre es capaz de trascender del estímulo al sentido, en definitiva darle un valor a los hechos, es capaz de estimar más o desestimar, calificar de bueno, malo, adecuado o inadecuado un hecho real concreto. Las personas nos interrogamos constantemente acerca del significado de nosotros mismos, de lo que hacemos y del mundo que nos rodea. Esto es un indicador de que las personas tenemos necesidad de encontrar un sentido, de obrar con propósito claro, de saber a dónde nos encaminamos y por qué razón. Una escala de valores permite elegir entre caminos alternativos. Un sistema axiológico permite a las personas resolver los conflictos morales y tomar decisiones. La escala de valores será responsable en cada caso de los principios y reglas de conducta que se pongan en funcionamiento.

Los valores son, además, la base de la autoestima, un sentimiento de respeto por uno mismo. Este sentimiento necesita, para mantenerse y verse reforzado, de un sistema de valores coherente que de luz a lo que uno estima en sí mismo y en los demás. Hay valores y antivalores, éstos últimos aparecen a veces camuflados como valores; por eso, los valores, como todo lo humano, deben pasar por la criba de la autenticidad. Existen valores negativos, que simplemente justifican lo incorrecto que uno hace.

La educación, pues, no es más que la incorporación de valores a la propia existencia, valores emanados de cada una de las dimensiones de la persona para su actualización y perfeccionamiento. Cada persona construye su sistema axiológico, creando su escala de valores. En esta elección unos valores son más necesarios, los más cercanos a la naturaleza animal, otros son más dignos, los más unidos a la naturaleza racional y espiritual. En cualquier caso, el ser humano es un ser valorativo que, desde su inteligencia emocional o sentiente, busca e incorpora, de modo ineludible, valores a su existencia. La opción vivencial de unos u otros valores da como resultado un modo u otro de construcción humana, y, por tanto, de personalidad.

En el modelo axiológico de educación integral del profesor Gervilla, se incluye el concepto de totalidad, una educación del hombre completo, un desarrollo armónico, holístico de todas y cada una de sus facultades y dimensiones así como de los valores que derivan de ellas.

La sociedad, a través de la educación, tiene obligación de transmitir los valores que nos permiten realizarnos y convivir como personas. El sistema moral dominante en nuestro contexto social, es perpetuado por la educación que transmite el conjunto de valores, normas e ideales, obligaciones y prohibiciones compartidas. De hecho lo transmitimos, desde el momento en que a cada miembro de la sociedad lo consideramos moral o inmoral según que adapta o no su conducta a ese sistema de valores de la sociedad en la que vive. La sociedad tiende siempre a ser conservadora en sus valores. Por necesidad, por pura sobrevivencia. Y eso se reflejará en la educación. Savater (1997), en su "Filosofía de la educación" expresa que la educación es siempre conservadora. La enseñanza está obligada a transmitir el conjunto de contenidos culturales básicos socialmente aceptados.

Uno de los problemas que hoy enfrentamos para la educación en valores es que lo hacemos en una sociedad pluralista; y el pluralismo, queramos o no, implica cierto relativismo. Ello exige mayor capacidad a los educadores ya que la enseñanza ha de ser pluralista porque lo es la misma sociedad. Los valores no son dogmas inamovibles o formas de ser eternas. El objetivo de una educación en valores, además de la transmisión de los mismos, es transmitir la capacidad de enfrentarse al pluralismo, al cambio, a la innovación, a la reinención. No es fácil. Hay que ser para ello muy razonable. Es fácil desorientarse, desplomarse, culpabilizarse. Hay que saber discernir. Pero, de no ser porque ha habido “transgresores en conciencia” de lo establecido, todavía estaríamos en la esclavitud, la pena de muerte, el servicio militar obligatorio, el machismo, la exclusión de las minorías, por poner algunos ejemplos.

Seguramente, uno de los valores más necesarios y más productivos en una sociedad pluralista es el diálogo. Desgraciadamente no es un valor en alza. De ahí que nuestro modelo también defienda, más adelante, la relación dialógica. Si la educación consigue educar para el diálogo (lo que supone razonar, escuchar, ponerse en el lugar del otro, defender sin interés espurio la propia convicción, estar dispuesto a aceptar que el otro pueda convencerme e intentar, sin imposiciones, convencer al otro...) habremos puesto una importante base para la educación en valores.

Creo que otro papel que juega la educación en valores es la “prevención”. Los valores y educar en ellos es una forma de tratar y prevenir los problemas disruptivos, violentos y xenófobos que se dan o puedan darse en la escuela y fuera de ella. La formación de los alumnos en la Educación en Valores es vital para educar a futuros ciudadanos solidarios, democráticos y tolerantes con sus iguales y evitar así problemas sociales. Por eso la Educación en valores de los alumnos en la escuela no debe hacerse de forma puntual, sino que debe ser continua. Una forma de hacerlo es introducir los valores como temas transversales que se verán no solo en una asignatura sino en todas las asignaturas de los ciclos educativos.

Para ello, estimo necesario la formación del profesorado en estos temas, ya que desde su formación inicial no se trata específicamente como Educar en Valores en la escuela. Una forma de que el profesorado se forme en estos temas, es a través de grupos de trabajo colaborativos y seminarios de trabajo en el centro, o en la formación permanente del profesorado por medio de los CEPs (centro de profesorado de cada localidad) donde se ofertan cursos, seminarios, talleres, y jornadas sobre estos temas. A través de estos recursos, se obtiene un conocimiento teórico-práctico, y la formación de grupos de trabajo donde se elaboran materiales didácticos para poderlos utilizar en las sesiones de tutoría, en las asignaturas, y trabajar con los alumnos los valores.

3.3.6. Modelo Contextual o Sociocrítico.

3.3.6.1. Proceso de relación con el contexto: compromiso social.

Ciertamente la juventud actual es más tolerante, pero menos solidaria. El mundo y la sociedad cambiante y acelerada que les ha tocado vivir, las incertidumbres y dudas que tienen ante su futuro, el todo vale y las modas pasajeras y efímeras, los niveles de socialización débil y dispersa, la dependencia familiar, la diversión “sin sentido”, hacen que la solidaridad y el compromiso social sean, en todo caso, algo puntual y a corto plazo, pero no un planteamiento de vida.

Junto a la empatía y las habilidades sociales, la capacidad para transformar el entorno permite, en el ámbito de la convivencia, la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto y en práctica criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso. Esta capacidad está fuertemente relacionada con la comprensión crítica, mediante la que se pretende recabar información, analizar temas personales o sociales hasta conseguir la comprensión real de lo que ha sucedido, y valorar los temas vividos como problemáticos. También se interrelaciona con el juicio moral, la empatía, la adopción de perspectiva social y el nivel de autorregulación de la persona.

La capacidad para transformar el entorno es la dimensión más relacionada con la dimensión proyectiva de la persona. Esta dimensión proyectiva nos permite no sólo mostrar comportamientos adaptativos en función de patrones o referencias externas sino crear nuestras propias normas y actuar en función de éstas. De hecho, implica la capacidad de crear un orden en el entorno, tanto el más inmediato como el mediato.

El desarrollo de la capacidad de transformación del entorno presupone un nivel de reflexión de los fenómenos y las realidades sociales. Pero su objetivo principal es otro, pretende la movilización de las personas en la modificación de los aspectos de la realidad que consideran mejorables. Abordar el desarrollo de esta dimensión en nuestros alumnos y jóvenes supone trabajar con las actitudes de los educandos, de forma que éstos sean capaces de tomar conciencia de su responsabilidad personal en problemáticas que afectan al bien común y no sólo al propio sujeto y de implicarse en su mejora.

La comprensión crítica supone la aplicación de las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento social, a la vez que posibilita el desarrollo de la dimensión moral valorativa. Es de destacar, al presentar este ámbito de reflexión sociomoral y al referirme a la dimensión del razonamiento moral, la importancia del trabajo pedagógico sobre las competencias comunicativas. Entiendo que el desarrollo de tales competencias debe ir acompañado del desarrollo de aquellas que permiten una comprensión completa del mundo en el que vivimos. Una comprensión que entienda no sólo lo racional sino también el mundo de los sentimientos y los afectos. Una propuesta de educación en valores orientada al desarrollo de competencias éticas, sociales y ciudadanas debe estar enraizada en la vida cotidiana de nuestros alumnos y jóvenes y debe incorporar las valoraciones y los juicios que establezcan en relación con ella. Mediante el ejercicio de la comprensión crítica es posible avanzar desde el análisis de situaciones reales y muy próximas, a niveles más complejos y abstractos. Esto permitirá contextualizar razonamientos y a su vez construir otros de carácter más universal. Para el desarrollo de esta dimensión en la educación en todas sus etapas conviene motivar y estimular el conocimiento y la reflexión sobre cuestiones próximas, la crítica y la autocrítica, la comprensión y el entendimiento entre todos los implicados en el asunto que tratemos. Conviene también promover el interés por saber más y recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, construir progresivamente un conocimiento social y sociomoral sobre la cuestión que interese, valorarla y comprometerse con su mejora en la medida que corresponda de acuerdo con la edad del alumnado.

Hoy el interés de los jóvenes por la participación adquiere nuevas formas para representar y significar lo social, encontrándose vinculados en campos distintos como la organización estudiantil, el arte o pseudoarte de los grafitis, la cultura y la música, la fe y la religión, el trabajo en asociaciones de tiempo libre como el caso del escultismo, el voluntariado, la ecología y la defensa del medio ambiente. Pero en todos ellos parece que sólo hay un acercamiento somero y débil, pocos son los jóvenes que se entregan a un compromiso radical del tipo que sea.

El Profesor Javaloy (2004) de la Universidad de Barcelona cree que en esta sociedad global está cambiando todo: se está creando un mercado único global, unas instituciones políticas globales, una cultura global. Incluso, a nivel de relaciones entre las personas, está surgiendo un nuevo tipo de relaciones que no conoce fronteras. Otra de las novedades de esta sociedad global, que no cesa de sorprendernos, ha sido la irrupción de nuevos movimientos sociales que operan en todo el mundo. Estos movimientos sociales globales son grupos de personas organizadas que buscan un cambio social que implica a toda la humanidad. Se trata de grupos de ecologistas, de mujeres, de pacifistas, de “antiglobalizadores” que poseen organizaciones implantadas a nivel global y realizan campañas y emprenden acciones a lo largo y a lo ancho de todo el planeta. Defienden intereses que conciernen a todos, por lo que gozan de la simpatía de la mayor parte de la población mundial.

Morin (1999) al hablar de la importancia del conocimiento en su contexto explica: El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra «amor» cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido.

La tarea de los educadores no debe consistir sólo en que los alumnos y alumnas aprendan por qué se ha producido un determinado fenómeno, sino que lo adecuado es llegar a una comprensión del mismo, después de contrastar diversas opiniones y puntos de vista de los implicados en el mismo y reconsiderar tanto la situación social como los roles representados por todos los actores. La vía de aproximación, análisis y valoración de estas realidades problemáticas debe lograrse a través del diálogo, promoviendo una buena actitud dialógica y un buen uso de las habilidades para el diálogo.

La educación, del futuro, debe ser crítica con los fenómenos sociales y los problemas de nuestro tiempo, sólo así podremos hacer que las nuevas generaciones no queden “domesticadas socialmente”.

3.3.6.2. Lo espiritual y lo religioso en el contexto juvenil.

En los últimos años los jóvenes han variado y diversificado sus formas de creer; hoy se habla más de una ética individual que de religiosidad. En primer lugar se plantean las nuevas tendencias de la iglesia y, posteriormente, se describe la religiosidad de los jóvenes y su relación con la iglesia católica, para acabar con una reflexión sobre la nueva espiritualidad.

Un estudio realizado por la doctora Aird (2008), de la School of Population Health de la Universidad de Queensland, en Australia, y recogido en un artículo por Yaiza Martínez Fuente en “Tendencias 21”, ha revelado que las nuevas formas de religiosidad, centradas en el yo en lugar de en la comunidad, no ayudan a hacer más felices a los que las profesan. La investigación fue realizada a más de 3.700 adultos jóvenes, revelando que la espiritualidad de la Nueva Era, o las nuevas formas de religiosidad, y cómo estas pueden afectar negativamente al bienestar del ser humano. Centradas en la auto-transformación y excesivamente individualistas, estas prácticas religiosas acaban mermando la capacidad de relación social de los jóvenes, así como su salud mental. A esta conclusión llegó la investigadora Rosemary Arid, que señala que otro problema de la nueva espiritualidad es la inmensa variación en temas religiosos, que acaba restando credibilidad a los símbolos y, por tanto, dejándolos desprovistos de su capacidad para dar sentido a la vida.

En esta tendencia a la variación y a la confusión han jugado un importante papel en las últimas décadas los medios de comunicación, que han contribuido a popularizar diversos modos de espiritualidad. Según Aird (2008), la religión y la fe se han terminado mezclando con la cultura popular. Asimismo, la investigadora afirma que las formas de espiritualidad nuevas son demasiado individualistas y no acentúan la importancia del bienestar de los otros, lo que acaba afectando a la salud mental y a las relaciones sociales. Han trasladado su foco social al foco personal (del yo). La idea de que la transformación del individuo conducirá a un cambio positivo y constructivo de la sociedad implica en sí una contradicción: ¿cómo se puede cambiar la sociedad de manera positiva si se está centrado únicamente en uno mismo?.

Creo que algunas de estas creencias de los jóvenes actuales son reinterpretaciones de mitos y religiones previos, otras tienen que ver con sistemas de creencias establecidas que recopilan religiones, y otras son sistemas de creencias fijos que se combinan. Muchos jóvenes hablan de crecimiento espiritual, de espiritualidad interior, pero no queda claro qué entienden por esas expresiones.

Expresiones como “demanda espiritual”, “espiritualidad”, “camino espiritual”, “búsqueda espiritual”... están sustituyendo a los términos “religión” y religiosidad. Tal sustitución acontece en la literatura científica y ocurre también, por lo que vamos sabiendo, en los usos lingüísticos de un sector significativo de la población. Se trata de un cambio muy significativo, que bien pudiera ser un indicador de por dónde discurren hoy las corrientes más profundas del mundo religioso.

Según el pensador norteamericano Wilber (2010, p. 43), considerado como uno de los grandes investigadores y escritores espirituales de nuestro tiempo, en un artículo del blog Tendencias 21 nos habla de las funciones de la religión de esta forma: *“La religión tiene dos funciones muy importantes, aunque también muy diferentes entre sí. Por un lado, la religión actúa como un medio de creación de sentido para el “yo” separado: mitos, relatos, rituales y otros elementos de las religiones nos sirven como consuelo, dan sentido a nuestra existencia, y nos ayudan a resistir los altibajos del destino. Sin embargo, esta faceta de la religión, no cambia el nivel de conciencia de las personas. Es la segunda función, la función “transformadora” de la religión, la que produce una liberación y una transformación radicales de la conciencia”*.

El mismo autor plantea que existen cuatro estadios o fases del desarrollo espiritual, la creencia, la fe, la experiencia directa y la adaptación permanente. Dicho de otro modo, uno puede creer en el Espíritu, uno puede tener fe en el Espíritu, uno puede experimentar directamente el Espíritu y uno puede devenir Espíritu. La creencia es el primer (y, por consiguiente, el más común) de los estadios del desarrollo espiritual. La creencia requiere imágenes, símbolos y conceptos y, en consecuencia, suele originarse en el nivel mental. Pero el desarrollo de la mente atraviesa distintas fases -mágica, mítica, racional y visión-lógica-, cada una de las cuales sirve de fundamento a un tipo (y a un estadio) de creencia religiosa o espiritual.

Hay una faceta de la espiritualidad que se torna transformadora señalando que ésta no busca legitimar ninguna visión del mundo sino proporcionar verdadera autenticidad. Para ello, cuestiona todo aquello que el mundo entiende como legítimo. Esta espiritualidad sería, por tanto, revolucionaria por naturaleza.

La espiritualidad transformadora, por otro lado, ha sido y es seguida por un número verdaderamente pequeño de personas. El resto de la población religiosa se encuentra implicada en la faceta de la interpretación, caracterizada por prácticas mágicas, creencias míticas, oraciones, rituales, etc.

Según Wilber (2010), esto se debe a que la verdadera espiritualidad transformadora es y ha sido extremadamente rara en cualquier momento de la historia, y en cualquier lugar del mundo. Sólo personajes como Padmasambhava, Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz o Maimónides la han llegado a experimentar y a expresar.

Por tanto creo, que aunque seamos críticos con las religiones meramente “interpretativas”, hay que darse cuenta de que es necesaria una aproximación integral a la espiritualidad humana, que combine lo mejor de la faceta horizontal y de la vertical, lo interpretativo y lo transformador, lo legitimado y lo auténtico. Pero la faceta transformadora de la religión siempre conlleva y reclama una deuda al que la práctica: se debe permitir que penetre hasta el interior del individuo, y que desde él se extienda alrededor de cada uno.

La espiritualidad juvenil que planteo en el modelo ha de fomentar el compromiso. Pero ¿qué entendemos por compromiso? Tal vez en nuestro contexto, cuando nos referimos al compromiso, habitualmente sólo lo hacemos en clave intraeclesial. Es el compromiso en las responsabilidades pastorales que vamos asumiendo. Eso está muy bien como meta para formar a los jóvenes en cualquier proceso pastoral. Pero ¿es ésa la única manera que tenemos de entender el compromiso de los jóvenes? Más bien no. El compromiso en el que debemos educar a los jóvenes no puede reducirse a la vida “adentro” de la Iglesia. Aunque hay muchos jóvenes que viven su compromiso desde dentro en multitud de grupos apostólicos y pastorales, pero también hay muchas asociaciones de proyección social en las que están presentes y muchas de ellas también tienen un tinte religioso.

Según el Dominicano Fueyo Suárez (2001), en Europa los progresos en la modernización han estado siempre acompañados de procesos secularizadores que afectan a todos los ámbitos de lo religioso: presencia pública, creencias, pertenencia a una iglesia, códigos morales, vocaciones ministeriales... El fenómeno, acentuado en el norte después de la II Guerra Mundial, ha invadido con celeridad el sur, dando lugar a una “euro-cultura” secularizada, sin precedentes en la historia de Europa.

El mismo autor Fueyo Suárez (2004) recoge en un artículo los siguientes datos: “Si nos limitamos al contexto europeo, algo menos de la mitad de la población (42-45%) reconoce no estar interesada ni en Dios ni en la espiritualidad. Hay un 5% que dice que sólo le interesa Dios. Y, finalmente, un amplio sector (en torno al 50%) asegura estar interesado por la espiritualidad. Este a su vez se reparte en dos bloques: el 25-30% encuentra importantes para su vida los dos elementos (Dios y espiritualidad), mientras que el 20-25% se confiesa espiritual sin Dios y sin religión. Los porcentajes de los “espirituales” sin religión son similares en Europa y en USA, si bien en USA son muchos más los que dan importancia a ambos elementos (65-70%).

La espiritualidad implica la autonomía del sujeto frente a la tradición o a lo institucional de lo religioso; la búsqueda personal de sentido; la afirmación de algún tipo de interrelación y universalidad que depende de un vago principio transcendente; y el interés por el aspecto experiencial, incluidas las experiencias alternativas frente a la dirección demasiado cognitiva de las enseñanzas de las tradiciones religiosas. La espiritualidad se presenta, sobre todo, como búsqueda de sentido, una construcción activa de la significación de la propia vida.

Un elemento actual que aglutina las ansias de espiritualidad de los jóvenes y el compromiso social, es el fenómeno del “voluntariado”, ya sea dentro de la Institución de la Iglesia Católica como fuera de ella. Si bien no es muy elevado el porcentaje en las estadísticas que muestran el asociacionismo religioso de los jóvenes en España, sí parece claro que este asociacionismo se encuentra en las parroquias y en los centros pertenecientes a congregaciones religiosas que se

dedican al trabajo con niños, adolescentes y jóvenes. Así lo señala Elzo (2006) al hablar de este tema.

Pero también existe voluntariado fuera de la Iglesia Católica. Han ido cobrando importancia Nueva Acrópolis, la Iglesia de la Cienciología, el Bahaísmo, la Iglesia Moon y la New Age. En todas ellas los jóvenes buscan una mayor satisfacción en sus vidas, al tiempo que llenar un vacío existencial de muchos de ellos. Buscan un nivel espiritual, gustan de las ciencias ocultas, ser radicales y pacifistas, ir contra el sistema establecido.

Nos falta dar un impulso al voluntariado social, tenga o no su identificación con la religión o las iglesias. Ese voluntariado filantrópico que nos mueve a ayudar a los demás desde la gratuidad, por el mero placer de saber que hacemos algo bueno y digno por los otros. Es cierto que existen jóvenes militantes en asociaciones y ONGs, pero lo cierto es que su paso, por lo general, es efímero en el tiempo y la constancia. Es necesario, por tanto, mostrar a los jóvenes realidades sociales que les animen a un compromiso solidario radical para transformar esas realidades o mejorarlas.

3.3.7. Modelo Creativo.

“Quizás la amalgama de juventud y madurez es una característica identificable del genio científico creativo”.
(H. Garner)

3.3.7.1. La creatividad desde una nueva visión de la inteligencia.

En el mundo contemporáneo se impone cada vez con más urgencia la necesidad de que las personas se adapten al ritmo vertiginoso con el cual avanza la revolución científico-técnica. Sin embargo, no se trata de una adaptación pasiva; lo que esta época exige es un sujeto ávido de conocimientos, dispuesto a asumir retos cada vez más elevados, y sobre todo, comprometido con la tarea que asume. Esto nos hace ver con toda claridad la necesidad de una persona creativa.

Desde hace medio siglo se viene insistiendo en la formación del “Pensamiento Divergente” o creatividad, que tiene una sensibilidad especial hacia los problemas que nos atañen a todos y a los individuos en particular. La “Inteligencia lateral” nos sirve para buscar soluciones, organizar estrategias para abordar esos problemas, formular hipótesis y comunicar los resultados de ese pensamiento creativo.

La creatividad es el resultado de un proceso de pensamiento constante en busca de alternativas para la solución de problemas novedosos mediante la puesta en práctica y ayuda de la reestructuración de la información o de los elementos con el fin de encontrar nuevos caminos o respuestas que sean aparentemente correctas y enfocarlas hacia el problema. De Bono (2005) expone, al hablar de la creatividad, que con el pensamiento vertical se confía en llegar a una solución, con el pensamiento lateral no se garantiza necesariamente una solución, simplemente se aumentan las probabilidades de una solución óptima mediante la reestructuración de los modelos.

Este fue, según Martínez Beltrán (1976), el primer impacto sufrido por el concepto tradicional de inteligencia, al observarse experimentalmente que la inteligencia vertical se correlacionaba muy poco con la creatividad. Hoy que la inteligencia no está ya encerrada en un coeficiente

intelectual medible y que se considera a esta como algo dinámico y plástico, que es capaz de elaborar relaciones de muchos tipos con las cosas, el mundo y uno mismo.

Entiendo que la creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas y valiosas, es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas de forma original. Monreal (2001) define la creatividad como la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil y que satisface tanto a su creador como a otros durante algún periodo.

La creatividad no es una cualidad o destreza cuasi mística; tampoco es una cuestión de talento natural, temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos cultivar y desarrollar. Si proporcionamos entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas, podremos superar el nivel general. Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todos habrán adquirido cierta capacidad creativa porque, como afirma De Bono (1994), no se contradicen el talento y el entrenamiento.

Iglesias Casal (1999) dice que habitualmente suelen relacionarse inteligencia y creatividad; no obstante una persona inteligente puede ser un mal pensador si no ha adquirido las técnicas necesarias para pensar bien. Y una persona menos inteligente puede tener mejores habilidades de pensamiento, pues como han demostrado las investigaciones en el ámbito de la psicología, por encima de cierto nivel de inteligencia, nadie necesita una inteligencia excepcional para ser creativo.

La creatividad es consustancial a la esencia humana, pues precisamente lo que distingue al hombre de los demás seres vivos es su posibilidad de enfrentar las complejas problemáticas que el medio presenta y de hallar soluciones a éstas en correspondencia con exigencias cada vez más crecientes. El hombre que asuma el despliegue de sus potencias creativas, estará más apto para tomar determinaciones que respondan a las exigencias del medio y a sus propias necesidades como ser humano, y de hecho se afianza como personalidad.

A este respecto Mayor Zaragoza (2004, pp. 189 - 190) dice que: *“La creatividad, la capacidad de crear es para mí el mayor motivo de esperanza, y, como bioquímico durante tantos años, he ido siguiendo y a veces contribuyendo en pequeña medida, en modesta medida, a conocer el lenguaje de la vida. Hoy, como ustedes saben, podemos predecir el comportamiento de todos los seres vivos, con una excepción: el comportamiento de los seres humanos, el comportamiento de los seres humanos es imprevisible y es por tanto inmensurable. Es decir, podemos medir los demás comportamientos menos el comportamiento de la especie humana porque actúa creativamente, porque es capaz de inventar, porque es capaz de anticipar, porque es capaz de prever, porque es capaz de pensar; tiene una serie de características, por tanto, que le separan de una manera muy clara, no sólo desde un punto de vista biológico sino sobre todo desde un punto de vista de comportamiento, gracias a estas facultades intelectuales, del resto de los seres vivos”*.

3.3.7.2. La creatividad en la educación.

La preocupación por el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo está vinculada a los primeros niveles escolares, ya que en estos primeros años de la escuela primaria los alumnos todavía reciben algún tipo de estimulación para desarrollar su creatividad, principalmente en su aspecto artístico y no como proceso de pensamiento, pero a partir de ese momento va desapareciendo progresivamente hasta la universidad. Sólo aquellos estudiantes que por “naturaleza” son creativos, esto es, que a pesar de la escuela han desarrollado su capacidad creadora, tienen el recurso para aplicarlo en espacios o actividades extra escolares.

Cada vez son más apreciadas las personas innovadoras y se dedican más esfuerzos a desvelar las dimensiones implicadas en el proceso creador. Pienso que la creatividad es muy estimada desde el punto de vista individual y colectivo, porque es esencial para el desarrollo de la personalidad y el progreso social y cultural. El fomento de la creatividad requiere un ambiente de flexibilidad y de libertad. Por tanto, la enseñanza excesivamente rígida y programada constriñe el proceso creador. La educación puede inhibir o estimular cualquier brote de originalidad o creatividad.

Creo que educar en la creatividad *implica educar en la capacidad de asimilar el cambio*, pues se dan procesos de apertura, enfrentarse a situaciones diferentes y ruptura de paradigmas tradicionales de enseñanza - aprendizaje. Pienso que es de esta manera en la podemos integrar la creatividad como parte de los modelos pedagógicos, fomentando el cambio de actitudes en todo el sistema, pues más allá de desarrollar alumnos que cuenten con un nuevo nivel de pensamiento, los profesores y la comunidad educativa en general deben estar preparados para asumir una serie de situaciones nuevas y de respuestas divergentes que apoyen el proceso del educando.

Se trata de educar personas que se adapten al mundo y que puedan con facilidad ser altamente competitivas contando con recursos de acción y de pensamiento que les permitan abordar los diferentes campos que la globalización, las comunicaciones y los rápidos cambios tecnológicos han abierto. Así la creatividad dejará de ser algo excepcional y considerado como un don o habilidad que pocas personas pueden exhibir y se convertirá en un comportamiento que puede ser desarrollado por cualquier individuo en diferentes niveles de acción y que puede además proyectar a las personas a la asimilación del mundo y sus situaciones cotidianas desde la generación de actitudes de flexibilidad, nuevas concepciones del mundo y rompiendo los paradigmas que limitan la expresión de ideas de manera libre.

Gardner (1997) hace una crítica justificada del papel de las escuelas que tratan a los alumnos como personas iguales, sin ningún tipo de distinción, uniformando saberes, pensamientos, conciencias y personalidades. Él cree que en la mayor parte de los países del mundo las escuelas se organizan de maneras uniforme. Se enseñan y evalúan las mismas materias de las mismas maneras, a todos los estudiantes por igual, porque parece justo poder tratar a todos los estudiantes como si fueran iguales. Ellos se apoyan en el supuesto equivocado de que todas las personas tienen el mismo tipo de mente. Pero él plantea que todas las personas tienen un tipo de mente distinto.

Indudablemente, a la escuela le corresponde un papel final en el despliegue de las potencias creativas del sujeto de aprendizaje, y por ende, a su establecimiento como personalidad. Un proceso pedagógico en el que predomine un estilo comunicativo democrático por parte de maestros y directivos en general, propenderá a la manifestación de las posibilidades del alumno de conocerse a sí mismo, a la vez que redundará en que éste adquiera seguridad en sus propias fuerzas para enfrentar los retos que la realidad le impone. También es cierto que hoy los jóvenes expresan la imaginación y la creatividad en lenguaje digital.

La psicóloga cubana Mitjans (1995, p. 185) señala al respecto: *“La educación de la creatividad es una tarea compleja. Supone contribuir a desarrollar en el sujeto, desde las edades más tempranas, los recursos personológicos necesarios para su expresión creativa; supone también modificar las presentaciones sociales dominantes sobre la creatividad, asociadas al desarrollo de la inteligencia y el talento, para pasar a comprenderla como un elemento esencial de la calidad de vida de la persona y educar para relaciones de comunicación estimulantes del potencial individual de cada quien, a través de la creación de climas favorecedores de la expresión creativa”*

Para los psicólogos es bastante evidente hoy día que la creatividad debe ser considerada como un constructo multidimensional, que representa la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones. Por aquí van las aportaciones actuales más importantes. Podríamos citar algunas de estas teorías. Para Feldman (1999), las dimensiones implicadas en la creatividad serían básicamente los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, los aspectos familiares evolutivos y actuales, la educación y preparación, las características de los contenidos teóricos y el grupo social, los aspectos contextuales socioculturales, las influencias históricas. Teresa Amabile (1983) elaboró un modelo de la creatividad formado por tres componentes: las destrezas importantes para el campo (pintura, matemáticas...), las destrezas importantes para la creatividad, y la motivación intrínseca. Sternberg y Lubart (1999) hablan de la confluencia de seis recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente.

Si he mencionado, en el apartado anterior, a la creatividad como forma específica de acercarse y producir conocimiento, es importante señalar también que la puesta en práctica de métodos creativos dentro del currículum no debe pensarse como un "en lugar de" los contenidos. Concebir a la creatividad como método permite que vaya acompañando a la interpretación y a las conclusiones durante todo el proceso educativo, sin superponerse o crear duplicidad de contenidos. El orden específico, la secuencia y la progresión de conocimientos que vienen marcados en un programa deberían respetarse sin que ello implicara la repetición mecánica de los mismos. En este sentido, se entendería la especificidad de los contenidos como elemento de orden, como el cúmulo de conocimientos y destrezas desarrollados a lo largo de un grado escolar específico. Se parte así de la especificidad hacia los elementos relativistas y la actitud creativa.

Como plantea Fermoso Estébanez (1981) en su "Teoría de la Educación", entiende que la escuela debe ser un ámbito en el que los alumnos se equipen con conocimientos, habilidades y destrezas para la vida, se debe enfatizar el proceso de aprendizaje en la educación, se debe capacitar para el aprendizaje en términos de solucionar situaciones conflictivas nuevas, además de abarcar el desarrollo de la creatividad, pensamiento creador o capacidad productiva, formas utilizadas para denominar la misma dimensión, exaltada por las corrientes contemporáneas en la ciencia de la educación.

En consecuencia, creo que la educación puede constituirse en el ámbito ideal para fomentar la creatividad, no sólo en vías a desarrollar la capacidad creadora del ser humano en relación con sus estudios formales, sino trascender a su vida cotidiana y proporcionarle medios para mejorar su existencia. La creatividad como proceso liberador, tiene diversos grados que incluyen desde la creación de carácter genial hasta la creatividad de la vida cotidiana, de cualquier forma, la capacidad creadora del ser humano le permite tener mejores condiciones para una vida más sana, madura y feliz, logrando algo distinto y mejor que lo que tenía anteriormente.

Es cierto que existe mucha bibliografía que señala *cómo hay que hacer las cosas*, dando una serie de "recetas" en cuanto al pensamiento creativo. Ciertamente, creo que algunas de esas estrategias que se nos proponen pueden ser útiles, pero es muy difícil que el individuo desde su sentido común sea capaz de evaluar cuáles son más eficaces y en qué momento y situaciones se deben emplear. A este respecto Nickerson, Perkins, y Smith (1998, pp. 110 y 111) expresan: *"La enseñanza, en particular, debería fomentar el perfil de actitudes característico de la creatividad. Mediante la exhortación, la suministración de buenos modelos de desempeño, el llamar la atención sobre los atributos de figuras creativas bien conocidas y el refuerzo de los indicios de actitudes creativas cuando se produzcan, los programas en cuestión deberían ser capaces de suscitar una actitud investigadora e inquisitiva. La enseñanza debería fomentar además los estilos cognitivos pertinentes. Una enseñanza de ese tipo, debe dar*

preferencia a la detección de problemas antes que a la terminación de tareas predefinidas y proporcionar al mismo tiempo estímulo y asesoramiento para detectar el problema”.

Por tanto es necesario orientar la educación hacia las actitudes y los estilos cognitivos, así como a una cuidadosa selección de estrategias y problemas que hagan que los alumnos pongan en funcionamiento esas estrategias.

3.3.7.3. La creatividad nos lleva a la autonomía y a la libertad responsable.

Una de las condiciones que afecta a la creatividad está en los sentimientos que persona tiene frente a sí mismo. Además, cuando he expuesto el tema de la autonomía, ésta deriva del desarrollo del sentido crítico, por eso cuando uno tiene confianza y respeto a su propia imagen se siente libre para ser y expresar lo que es.

Por otro lado, la creatividad es un poderoso factor de motivación porque logra que la gente se interese por lo que está haciendo. Brinda la posibilidad de alcanzar logros. Hay, pues, que poner tiempo y espacio a disposición del pensamiento creativo, además de fomentar y recompensar el esfuerzo creador. El alumno se constituye en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza en sus aptitudes y habilidades. Se abre al mundo externo y al interno, cuya riqueza a veces no valoramos, y en el que se incuba el acto creativo; en definitiva, se arriesga frente a los desafíos. Cada uno se muestra tal como puede ser, desarrollando sus características y su potencial de aprendizaje. En la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje y experimentará la educación como un acto de creación con futuro. Aprenderá a emitir juicios no aprendidos, sino provenientes de su personal modo de enfrentar el problema desde su propia libertad.

Cuando el alumno resuelve tareas con creatividad, incentiva su perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal, aumenta la autoestima, la seguridad básica para abrirse a las experiencias nuevas. De esta forma el alumno está en permanente actividad constructiva, asimila los estímulos del medio y los elabora según su propio modo de ser, su personalidad. Superada la etapa de imitación de modelos, conquista su expresión original, personal y comunicativa.

Los profesores no debemos ver a los alumnos como seres que sólo aprenden, sino a seres pensantes. Hay que crear unos estilos didácticos motivadores, que no sean rígidos, hay que pasar de la clase aula a otro tipo de agrupaciones y espacios, que incentiven el diálogo y la participación. Hay que atreverse a innovar, a establecer relaciones empáticas; hacer uso de la libertad imaginativa, recrear a través de la palabra una nueva realidad inventada por la imaginación de los alumnos. No olvidemos que el desarrollo de la creatividad también debe ser entrenado; y en ese sentido la escuela tiene una gran responsabilidad.

Paulo Freire planteó en su momento que la educación (alfabetización), nos hace libres. Y es esto precisamente lo que hoy y siempre se hace con la educación, liberar a los alumnos de la incultura, de la no reflexión, de no usar bien las capacidades cognitivas. El alumno, paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, consciente de su existencia y de que es protagonista de la historia.

Para Freire (1970), el proceso de alfabetización tiene todos los ingredientes necesarios para la liberación, ya que el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella

pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su “historización”, es decir, ser persona en la historia.

Freire decía que: *“educar es un acto de amor y libertad”*. Pues bien, creo que sólo desde esa libertad es desde donde puede surgir la creatividad. Esta actitud creativa a menudo choca con lo oficial, lo establecido, el currículum cerrado que existe aún en las escuelas. Por tanto la escuela y los docentes deben sentirse libres y no constreñidos y encerrados en unos materiales o unas normas que cercenan la creatividad.

3.3.8. Síntesis de las principales características del Modelo Holístico.

Repensar la educación y un modelo que satisfaga de forma prospectiva los retos del futuro es muy complicado, ya que son muchos los elementos sociales, políticos, culturales, económicos, etc., que inciden cada vez en mayor medida sobre la educación. La formación y la preparación de las actuales y futuras generaciones desconciertan a la propia escuela por la cantidad de contenidos que se han ido incorporando al currículum.

En palabras de Martínez Beltrán (2007, p. 1): *“Los modelos educativos de cada época han creído, y querido, responder a las necesidades de la persona y de la sociedad. Se han proclamado siempre como respuestas de un talante semejante al de dar una ‘educación integral’, ‘educar al individuo total’, con especial atención a los componentes básicos de inteligencia, afectividad, comportamientos. Muchos educadores e instituciones han dedicado todo su esfuerzo a ello, y siguen ofreciendo a la sociedad lo mejor de sus vidas”*.

Mi propuesta de un modelo que recupere la esencia de la identidad de la institución La Salle; que responda con pertinencia a la problemática social, cultural, económica, científico-tecnológica, ambiental y axiológica; que promueva la liberación del pensamiento y la acción humana y su pleno desarrollo integral - holístico en todas sus dimensiones, mediante concepciones, prácticas y valores educativos fundados en la realidad social e institucional.

Un elemento del “Modelo Holístico” que no he querido destacar antes por la obviedad que representa es que, ante todo, es un **modelo “paidocéntrico”**, es decir el niño y el joven son el centro del aprendizaje, y por tanto se reconoce el potencial innato de todo alumno para un pensamiento inteligente, creativo y sistémico. Una educación que procure la felicidad del alumno, motivándolo, creando expectativas positivas sobre él. Debido a las diferencias individuales, a causa de la conjugación de nuestras características fisiológicas, temperamento, medio ambiente en que vivimos, forma en que organizamos nuestro campo perceptual, lugar en que vivimos, etc., el aprendizaje humano debe ser considerado como diferente en cada persona, y la función principal del maestro será la de estimular y facilitar el aprendizaje más significativo de acuerdo a la personalidad y los intereses de cada alumno.

No propongo una pedagogía paidocéntrica en el sentido del naturalismo planteado por Rousseau, sino que el alumno es el centro pero con el concurso, la orientación, la mediación del maestro. Hoy la cantidad de información, distracciones, cosas y la cantidad de influjo que recibe el niño, hacen difícil el principio de una educación natural no forzada, un gusto innato por conocer y aprender. Nos ganan la batalla el sillón frente al televisor y los juegos de las videoconsolas. Ni que decir tiene, que aún es peor el comportamiento que exhiben algunos de nuestros niños y jóvenes, mostrándose como auténticos tiranos de sus padres y profesores, a los que, en bastantes casos, cada vez más, agreden o insultan. En palabras de Elzo (2006, p. 101): *“Con todo, el primer pagano de los patrones permisivos de crianza ha venido a ser la familia, que, cuando ha querido reaccionar, se ha encontrado desbordada por la*

ingobernabilidad del hijo: el niño “víctima” de antaño, ha dado paso al “pequeño tirano” de la etapa paidocéntrica”.

Habría que potenciar que el alumno se conozca a sí mismo, sus potencialidades y sus defectos, por tanto habría que estar atentos a sus actitudes y manifestaciones afectivas. Embarcarlo en procesos de descubrimiento, en el aprender a aprender. Promover en él la independencia, la iniciativa, la autonomía y responsabilidad en el trabajo y el estudio. Fortaleciendo su ser como persona, su reconocimiento y su autoestima. Gimeno Sacristán (2003) dice que hoy, ser niño equivale a ser alumno; nuestra sociedad ha conquistado esta realidad a lo largo de la historia, y lo ha hecho porque cree que el niño debe adquirir experiencias, cultura, comportamientos adecuados, para encarar su vida con solvencia y llegar a ser un buen ciudadano.

La educación tradicional se ha ocupado principalmente de la transmisión de normas y valores, de proporcionar a los educandos modelos de conducta que imitar y conocimientos para almacenar. La educación ha evolucionado poniendo el acento en el alumno, como lo han hecho a lo largo del siglo XX corrientes como: la educación no directiva de Rogers (1980), la escuela de Summerhill de Neill (1979) o la educación cooperativa de Freinet (1977), donde el actor principal es el propio alumno, que debe ser el protagonista de su propia formación integral, no tanto para modelarlo al estilo del ideal de persona que establece nuestra sociedad, sino para desarrollar todas sus potencialidades.

Hoy los cambios y transformaciones educativas de nuestra sociedad de la información y el conocimiento, con el concurso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nos hacen ver al niño y al joven desde una perspectiva globalizadora, ya que el entorno en el que se mueve condiciona todos los planteamientos de nuestros proyectos educativos. Es, pues, imprescindible conocer bien desde qué antropología partimos para dar coherencia a los objetivos, medios y resultados que seleccionemos a la hora de educar. Nuestra sociedad va consiguiendo que la educación sea un derecho universal y que la calidad educativa sea un objetivo cada vez más consensuado que concentra esfuerzos de toda la comunidad social, y por tanto, es también la pretensión de la Escuela Lasaliana.

Consideramos que la Escuela Lasaliana, desde una lectura actual de la educación debe proyectar la rica tradición lasaliana en un nuevo modelo educativo de calidad que dé respuestas a los niños y jóvenes del siglo XXI. Por tanto creo que es imprescindible redefinir los rasgos antropológicos que deben servir de fundamento al modelo pedagógico:

- a) **Autonomía:** toda persona tiene su peculiar identidad que le configura y le permite tomar conciencia de sí. Toda persona es un ser consciente, que debe afirmar su autonomía y ser capaz de pensar su vida en el mundo. Debe llegar a ser capaz de descubrir el sentido de sus acciones. Cada persona se ve impulsada a una vida plena, es capaz de valorar su vida y entorno, es capaz de vincular sentido a su existencia. Todo individuo debe encontrar su razón de ser y su trascendencia, realizarse y vivir con plena dignidad. Conocer y buscar valores que le den plenitud.
- b) **Responsabilidad:** Toda persona debe asumir su existencia con responsabilidad, ser capaz de elegir, de tomar decisiones personales y de establecer una serie de relaciones con los demás con plena libertad, respetando los derechos y la dignidad de los demás.
- c) **Comunicación Interpersonal:** El ser humano es un ser con otros, con un profundo sentido dialógico, que acepta radicalmente a cada uno de sus semejantes y debe ser aceptado en justa reciprocidad. Es un ser solidario, sensible a todo lo social.

- d) **Unidad de la Persona:** Toda persona valora, respeta y potencia las dimensiones de su vida, de una forma integrada. Es capaz de proyectar su ser, interiorizar y exteriorizar sus capacidades y vivencias.
- e) **Necesidad de educación:** Tenemos la convicción de que nos realizamos con los demás, que los otros despiertan nuestras capacidades, nos transmiten efecto, ayuda, seguridad, cultura, motivación, nos abren el conocimiento y nos lanzan al desarrollo de nuestras potencialidades. El crecimiento y perfección nos implican con los demás en logros universales de progreso científico y bienestar.
- f) **Ser abierto a Dios:** Todo ser humano está llamado a una vida plena y trascendente. Dios está en el horizonte de la acogida y plenitud del hombre. Jesús es el modelo del hombre, desde una amplia visión evangélica.

En síntesis el Modelo Pedagógico “Integral – Holístico” conlleva, desde mi concepción, una serie de características e intuiciones pedagógicas que enumero a continuación:

Es un **modelo integral**, que lejos de una actitud ecléctica simplista y cómoda, contempla al alumno y su formación, como un ser abierto y total, al que no se le puede abarcar acotándolo desde una visión parcial y restringida. La educación integral supone, obviamente, una perspectiva filosófica que sustenta esta educación basada en una idea de hombre abierto a una multiplicidad de dimensiones que implican incluso lo trascendente. El hombre es un ser complejo y abierto, por tanto requiere para su comprensión una mirada integral: el hombre es un ser vivo, animal, corpóreo, espiritual, racional, psíquico, social, libre, responsable, ético, etc. En este sentido, "sólo una formación que busque adecuarse a lo que el ser humano es en esencia, podrá ser realmente educativa".

Considero la formación del individuo como un proceso integral, único y universal conformado por dimensiones: biofisiológica, intelectual y ética. Desarrollo de habilidades cognitivas, de los sentimientos, las intuiciones, la fantasía, la espiritualidad, la creatividad, el arte, la música, la expresión corporal y el desarrollo moral. Fromm (1996) decía que las potencialidades del niño para amar, para ser feliz, para hacer uso de su razón y las potencialidades más específicas, tales como los dones artísticos, deben ser todas educadas.

Se requiere de una nueva forma de educar que desarrolle todas y cada una de las capacidades del estudiante. Hay tres dimensiones o dominios que hay que atender en la educación: el dominio cognitivo, el socio-afectivo y el psicomotor. La escuela ha privilegiado el dominio cognitivo, predominando el desarrollo de las capacidades más simples, como la memorización. La educación del siglo XXI debe asumir los retos de trabajar los niveles superiores del dominio cognitivo, así como el socio-afectivo y el psicomotor. Está en duda el modelo único de ser inteligente. En la escuela no se debería trabajar sólo la inteligencia académica, basada en el razonamiento lógico-matemático. Otro reto que debe asumir la educación integral del siglo XXI es el desarrollo de inteligencias múltiples.

Creo que hay que renovar la concepción de la educación; que consiste esencialmente en considerar al ser humano como un sistema único, valioso e irrepetible que para alcanzar su plenitud, para realizar su vocación ontológica y desarrollar el ejercicio pleno de todas sus potencialidades: biológicas, psicológicas, intelectuales y, especialmente, sociales. Como menciona Delors (1997, p. 9), en su ya famoso informe para la UNESCO: *“La educación encierra un tesoro”* dice: *“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades. Al*

servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras...”

Según mi parecer, una de las características esenciales de la educación integral es que parte del convencimiento de que el ser humano mientras está vivo puede y quiere crecer y aprender más, este concepto de que la persona es educable y puede aprender mientras esté viva es lo que autores como Feuerstein han denominado el “potencial de aprendizaje”, que no es lo que sabemos, sino hasta dónde podemos llegar a saber.

Además, es ya reconocido a nivel mundial el derecho de toda la humanidad a recibir educación a todos los niveles como menciona la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU del 10 de diciembre de 1948 en su artículo 26 y el libro: *“La educación encierra un tesoro”* de la UNESCO cuyo autor es Jacques Delors.

También el Papa Benedicto XVI (2009) en su tercera encíclica: *“Caritas in veritate”*, dice que para colaborar al desarrollo de las personas y de los pueblos, es necesaria la educación, basada en el humanismo integral, en el trabajo y en la vida espiritual. Con el término “educación” no nos referimos sólo a la instrucción o a la formación para el trabajo, que son dos causas importantes para el desarrollo, sino a la formación completa de la persona. A este respecto, se ha de subrayar un aspecto problemático: para educar es preciso saber quién es la persona humana, conocer su naturaleza. El afianzarse una visión relativista de dicha naturaleza plantea serios problemas a la educación, sobre todo a la educación moral, comprometiendo su difusión universal”.

Un **modelo holístico**. El holismo (del griego Olós: todo, entero), es decir, que busca la visión total en lugar de fragmentaciones. Se trata de un cambio de pensamiento y de concepción de la educación, pues ésta ya no se circunscribe a los niños ya los jóvenes, sino que es una educación total, para todas las edades, superando que la educación sólo se adquiere en la escuela.

Una educación holística que se perfila como el intento de vivir y educar, no solo todas las dimensiones de la persona, sino de sentirse un “todo” con el mundo, la cultura planetaria, unidos a otras culturas y razas por muchos puntos de encuentro. Hoy la aldea global nos muestra una riqueza cultural increíble, formas distintas de entender y solucionar los grandes problemas de la humanidad. Educar hoy en el localismo es caer en el absurdo, en el reduccionismo y en la ceguera pedagógica.

Un documento que especifica los conocimientos que debe proporcionar la educación holística es el libro de Morín (1999) titulado: *“Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”*, donde el autor expresa que si queremos que la tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse, y que en esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es, según el autor, “la fuerza del futuro”.

El trabajo de alumnos se debe planificar a través de una interdisciplinariedad coherente. Es decir, conectar los saberes dándoles sentido y significado, a través de centros de interés, proyectos o resolución de problemas o tareas multidisciplinares. Una técnica interesante puede ser el uso de “proyectos interdisciplinares”, “tareas integradas”, “webquests” o “caza tesoros”.

Un **modelo constructivista** que utilice los aprendizajes significativos para la solución de problemas reales y científicos. Un “constructivismo” desarrollado en una enseñanza activa, con actividades sencillas y lúdicas que motiven el actuar y pensar del alumno. Donde se potencie la construcción intelectual, afectiva y social del individuo por encima de su propia genética. Que aprenda a interactuar con el ambiente. Que procure flexibilidad para los procesos de aprendizaje, aplicando la diferenciación psicológica de cada alumno. Que se le permita al sujeto estar abierto a nuevas experiencias y conocimientos que transformen sus esquemas mentales. Piaget (1955) pensaba que los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento. Aprender haciendo en espacios lúdicos, asertivos y creativos.

Hay que hacer que el alumno construya sus significados interactuando con el mundo que le rodea. Esto significa que se debe dar menor importancia a los ejercicios de habilidades individuales y hacerlo colectiva y cooperativamente. A los alumnos les resulta más fácil el aprendizaje si al mismo tiempo se encuentran comprometidos con actividades significativas que ejemplifiquen lo que se desea aprender. Por tanto, a los estudiantes se les debe hacer hincapié en el aula en las actividades completas, en detrimento de los ejercicios individuales de habilidades; actividades motivadoras que resulten intrínsecamente interesantes y que partan de los intereses y necesidades del alumno, y actividades reales que den como resultado algo de más valor que una puntuación en un examen.

La concepción sistémica hace evitar reacciones de Mediación torpes por ser reduccionistas; y ayuda a orientar a los niños y jóvenes teniendo en cuenta que en la vida todo son procesos: mentales, cognitivos, afectivos, de hábitos, de modificación de conductas. Con frecuencia, los adultos creemos que podemos cambiar los comportamientos de los niños por nuestras indicaciones u órdenes verbales. Pero la realidad es otra: los cambios obedecen más a creación de ambientes y situaciones reguladas por la intención consciente de los adultos.

Carretero (1993, p. 21) argumenta al respecto: *“La idea que mantiene que el individuo- tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de esos dos factores. En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”*.

Considero importante que el modelo sea un **Modelo procesual** ya que un proceso es algo ordenado y secuenciado, que no tiene sentido sólo como finalidad, sino que en sí es importante por el recorrido y el camino que desarrolla. Se puede resumir la filosofía de lo procesual el poema de Konstantínos Kaváfis (1863 – 1933), recogido por Irigoyen (1994), y titulado “Viaje a Ítaca”, donde se nos recuerda que lo importante no es llegar al final , a la isla de Ítaca, sino el viaje, lo que vamos descubriendo, aprendiendo por el camino, eso es lo que realmente transforma y tiene sentido para el ser humano. Autores relevantes en el terreno de la psicología educativa como Vygostky, (1962) y Luria (1973) han subrayado la importancia del cambio del producto al proceso, ya que se evalúa para enseñar y no para etiquetar a los alumnos. Por tanto no tienen mucho sentido las pruebas tipo test de contenidos cerrados.

Al ser un modelo que pone el acento en lo procesual, el aprendizaje se entiende como un proceso integral, único y universal, conformado por dimensiones como: la biofisiología, la cognitiva y la ético-afectiva. Este aprendizaje va o debe ir más allá del horizonte limitado del currículum, los libros de texto y los exámenes estandarizados. Es un proceso que hace que se activen la autoestima, la individualidad de seres únicos e irrepetibles y estimula la creatividad y la imaginación.

Debemos partir de que el alumno no está vacío, en él existen conocimientos, experiencias, que pertenecen a su bagaje intelectual cognitivo y que como señala Ausubel (1963) en su teoría sobre el aprendizaje significativo, el factor que determina nuestra capacidad para obtener provecho de una situación de aprendizaje potencial es lo aprendido anteriormente, el conjunto de conocimientos ya adquiridos. Por tanto es importante, que las nuevas adquisiciones cognoscitivas se relacionen con los componentes de la estructura cognitiva del alumno ya formada para que pueda extraer de ella la significación.

Desde el punto de vista del docente, éste acompaña al alumno en su proceso con mediaciones continuas sobre el aprendizaje en todas sus facetas. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significados a los estímulos que reciben los alumnos. Cuando seleccionamos los contenidos, las informaciones, lo hacemos buscando unas metas, una intencionalidad de aprendizaje. Como dice Prieto (1989, p. 31): *“El contacto del niño con su entorno no se produce de una forma directa, sino que existen agentes que intervienen, manipulan, filtran, seleccionan y, en definitiva median este contacto, dando forma al contexto a partir de unas premisas culturales”*.

En este proceso de enseñar se media y mediar es también aproximar, enriquecer, ayudar a encontrar sentido. Este es el caso de la Educación como Mediación: el educador se coloca entre la cultura y los alumnos; entre la experiencia y la iniciación; entre el significado y sentido de la vida y quien inicia su recorrido por la misma; entre la dificultad de contenidos y la capacidad para adquirirlos. En esta actividad dialógica o dialogal que es la educación, el Mediador es el creador del “diá”, es decir del ambiente, el método, el clima en el cual se puede realizar el “logos”, es decir, el sentido y significado de lo que se aprende o de lo que se educa.

El maestro como mediador se responsabiliza de su labor educativa, implicándose en una formación integral de los alumnos, desde sus conocimientos intelectuales, hasta su afectividad. Porque lo importante de la mediación que hace el maestro y la “experiencia de aprendizaje mediado” que vive el alumno es que el aprendizaje tiene un punto de partida, pero no un punto de llegada, ya que no sabemos hasta dónde puede llegar a aprender el alumno.

La LOGSE (1989) apostó por una visión del profesor como mediador y lo expresaba así: *“El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción del conocimiento del propio alumno”*

El proceso de enseñanza se entiende como un educar para una ciudadanía global y tecnológica. Comprensión integral de la vida. Educar para la democracia y la espiritualidad. Desarrollar de habilidades cognitivas, los sentimientos, las intuiciones, la fantasía, la espiritualidad, la creatividad, el arte, la música, la expresión corporal y el desarrollo moral. Se pretende dar más calidad que cantidad de conocimientos. Saint-Onge (1997) entiende que enseñar es un acto de establecer una relación entre personas, una relación que introduce al otro en el camino para construir su propio saber. Por tanto es una relación muy especial: es una relación que ayuda a aprender.

El proceso de enseñanza debe ser redescubierto como una ayuda para facilitar el aprendizaje de los alumnos y no como el mero ejercicio de dar clase. El sentido de la enseñanza depende del sentido que se dé al aprendizaje, y el de éste depende de las actividades ideadas por la enseñanza. Con frecuencia damos nuestras clases sin preguntarnos si lo que han de hacer los alumnos a lo largo de ellas contribuye a desarrollar las aptitudes que deseamos para ellos.

Un proceso de comunicación donde docentes y alumnos estén en proceso de aprender (cosmovisión, contextos, preconcepciones). Debe darse un ambiente de libertad para expresar con naturalidad y respeto. Esta comunicación gira en torno a las relaciones entre los alumnos, entre la gente joven y los adultos. La relación profesor – alumno deberá tender a ser igualitaria, abierta, dinámica en planteamientos holísticos, más que limitada por funciones burocráticas o reglas autoritarias. Se persigue el sentido de comunidad. Como dice Martínez Beltrán (2007, p. 2): *“Hoy hay algo que permanece más allá de todo cambio social: el educador y el educando, las figuras clave de todo sistema educativo; su relación dialógica”*.

Podríamos decir que la relación entre alumno y profesor es considerada por Lev Vigotsky en sus tres principios: primero el aprendizaje y el desarrollo es una actividad social colaborativa que no puede ser enseñada a nadie, depende del estudiante construir su comprensión en su propia mente. Desde esta perspectiva se hace relevante la motivación y el estímulo permanente del docente hacia el alumno; y en segundo lugar la zona del desarrollo próximo, puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.

PROFESOR Facilitador del aprendizaje		ESTUDIANTE Participante activo
Establece los objetivos de aprendizaje y comportamiento	INTERACCIÓN RESPECTO MUTUO	Centro del proceso actúa con autonomía y compromiso
Plan de actividades		Trabajo personal y cooperativo
Motiva el aprendizaje		Iniciativa y creatividad
Evalúa el nivel de aprendizaje		Responsabilidad en el estudio
Reflexiona para identificar y reconocer debilidades y fortalezas		Reflexiona para identificar y reconocer debilidades y fortalezas
Busca mejoras en la calidad de la enseñanza		Busca mejorar el aprendizaje

Tabla 9: Relación dialógica profesor - alumno.

Al plantear un **modelo axiológico**, la idea central es que el maestro es mediador axiológico en el proceso de enseñanza. El alumno no sólo recibe un contenido explícito planificado por la administración educativa, sino que está expuesto a un currículum oculto del que recibe creencias, costumbres, manías, valores, etc.

Si hemos planteado un modelo integral y holístico que atiende a todas las dimensiones de la persona, también lo hace sobre el ámbito trascendental y ético de los alumnos. Además, es imposible plantearse educar desde cualquier institución escolar sino existe un planteamiento axiológico que marque el punto al que queremos llevar a los alumnos. Además la escuela hoy se define como plural, pretende una educación en las diversas opciones que conviven en nuestra sociedad. La elección educativa es un derecho reconocido por nuestra Constitución, de acuerdo con las recomendaciones de los Organismos Internacionales. Es por ello que este marco general requiere de cada centro, como condición previa a la propia educación, la elaboración de un plan de acción en el que se especifique la identidad del centro, las finalidades educativas y la comunidad educativa, en definitiva, el modelo de persona que pretenden alcanzar. Se expresa, explícita o implícitamente, la jerarquía de valores de los centros en los que unos son más estimados que otros, y se manifiesta un compromiso con unos determinados valores siempre dentro de los principios democráticos.

La concreción de esos valores, de ese modelo de persona, la realiza cada centro a través de los "proyectos educativos" en los centros públicos, y de los "idearios" o "carácter propio" en los centros privados, según estipula la legislación vigente. Que los centros juegan un papel fundamental en la concreción y transmisión de los valores, que conformarán el modelo de persona, es indiscutible. Conocer "qué" valores y su "fuerza" en los centros es de gran interés para cualquier miembro de la Comunidad Educativa, pero especialmente para los padres que han de decidir el tipo de educación que van a recibir sus hijos, ya que nuestro sistema educativo permite o posibilita que los padres decidan, opten o elijan el tipo de educación que desean para sus hijos.

Todo grupo social, y los alumnos lo son, asume en su vida criterios, normas, ideales, que en conjunto constituyen la esfera de los valores. Estos son, podríamos decir, los elementos originarios y constitutivos de la cultura referidos a la formación de los individuos o a la forma de expresión espiritual de la sociedad. Hay, además, valores básicos, de los cuales ninguna sociedad puede considerarse árbitro y dueño. Son los valores que hacen que funcione bien una sociedad: la verdad, la justicia, la libertad, la honestidad, la familia y la dignidad de la persona humana. Estos valores, dicen De Gregorio, Elzo *et al.* (1997), deben ser reconocidos, defendidos y promovidos por el Estado y por las Instituciones culturales y educativas.

Un **modelo educativo contextualizado** que considere la educación en su contexto histórico social concreto, en sus relaciones e interacciones con otros sistemas sociales y ecológicos, en permanente mutación y desarrollo, capaz de ser reinterpretada y transformada a partir de la superación de sus principales contradicciones, limitaciones y conflictos. Por tanto se sustenta en la filosofía y epistemología dialéctica de la realidad que es holística, sistémica, integral, integrada e integradora. Somos fruto de un contexto determinado, una familia, un barrio, un pueblo o ciudad, estamos inmersos en una cultura, unas costumbres, asumimos desde la realidad globalizadora formas de expresión y comportamientos nuevos, desde la música, las modas o la comida.

Considero a educadores y educandos como sujetos históricos-sociales capaces de examinar su práctica educativa y construir marcos teóricos, estrategias, metodologías y prácticas que surjan de su realidad, para transformarla permanentemente mediante procesos de reflexión participativa y de ruptura con las visiones mecanicistas, economicistas, deterministas, lineales y reduccionistas de desarrollo, configurando una práctica y una racionalidad dialéctica en la institución y en la sociedad. Deben darse procesos de integración y relaciones interpersonales que faciliten la convivencia pacífica y participación comunitaria entre los distintos actores del acto educativo.

El contexto que debe procurar el modelo pedagógico es el que educa para la democracia. El que promueve la participación del estudiante de manera directa y libre con su entorno y su red de conexiones planetarias. El conocimiento se crea desde un contexto cultural e impulsa a los alumnos a una aproximación crítica a los contextos culturales, morales y políticos de sus vidas.

El **modelo educativo creativo** orientado a superar la concepción tecnocrática y cerrada de la educación y a desarrollar el potencial creativo, práctico-reflexivo del alumno y del propio docente que reconstruyen y construyen el conocimiento científico, tecnológico y humanista, integrando teoría y práctica, docencia-investigación, en el contexto de la adecuada vinculación e interacción con la comunidad para la solución de sus problemas.

El currículum se considera el objeto del conocimiento y configurador de la práctica educativa, el mismo que será construido y reconstruido participativamente, mediante un proceso de investigación permanente, utilizando como método la autorreflexión que tiene un punto de

inicio pero no de finalización; lo cual conduce a su perfeccionamiento continuo de acuerdo a la dinámica de los requerimientos sociales y de las nuevas tendencias mundiales y educacionales. Podemos hablar de una formación cooperativa participativa, democrática e integradora.

Consideramos que se consigue ser creativo cuando el alumno pone en funcionamiento todas sus potencialidades, capacidades, habilidades y estrategias para hacer transferencias, como dice Feuerstein (1980), de lo que aprende a problemas reales, a circunstancias o hechos que le ocurren en el día a día y que necesitan respuestas rápidas, no convencionales.

Reivindicamos que la escuela se ha de reinventar para que los alumnos sean felices, no para que sufran. Hay que estrenar cada día el compromiso importante de ayudar a crecer, por dentro y por fuera, a los niños, adolescentes y jóvenes. Pero para esto el educador, pieza clave del proceso, debe inspirar y motivar, creerse que toda persona es modificable en todas sus dimensiones, que podemos mejorar nuestras capacidades y actitudes, respetando los ritmos e intereses distintos de cada alumno. Tébar Belmonte (2007, p. 205) al respecto dice: *“El sistema de creencias constructivo, potenciador y optimista de un quehacer sumamente difícil para los mediadores que se enfrentan con alumnos deficitarios en su maduración y víctimas del abandono o del fracaso escolar. La fe y confianza en las posibilidades de autosuperación del educando es uno de los puntos de mayor énfasis de los mediadores”*.

Considero que un modelo es creativo cuando utiliza diversos lenguajes para transmitir la información y los conocimientos. Es importante la utilización del aprendizaje multisensorial, la utilización de diferentes metodologías (aprendizaje constructivo, significativo, por descubrimiento, cooperativo,...). Utilización de técnicas cooperativas, mapas conceptuales, webquests, herramientas informáticas, pizarras digitales interactivas, etc. Utilización de estrategias de autoaprendizaje, autocontrol, conciencia reflexiva (*self*). Evaluación total de la persona.



Figura 12: Configuración del “Modelo Holístico”. (Elaboración propia).

El cuadro que aparece seguidamente es un intento de resumir el modelo pedagógico didáctico que planteo y de qué forma conecta con el problema – hipótesis de mi trabajo y con un atisbo de posibles conclusiones o implicaciones a nivel organizativo y metodológico para el futuro.

Cuadro II: CARACTERÍSTICAS DEL MODELO PEDAGÓGICO HOLÍSTICO

Modelos y Autores	MODELO SISTÉMICO	PROBLEMA E HIPÓTESIS	CONTEXTO DE ESTUDIO	INSTRUMENTOS	CONCLUSIONES ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS
Parámetros	Montessori, Dewey, Pestalozzi, Rousseau, Steiner, Garner y Morín.				
CONCEPTOS	Unicidad, globalidad, Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, integralidad, visión ecológica del mundo Comunidad Global. Aprender a aprender. Aprendizaje cooperativo. Calidad de contenidos. Espiritualidad.	<p>De PROBLEMA:</p> <p>Las características de nuestro mundo globalizado desde una inmersión en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, el impacto, cada vez mayor, de las nuevas tecnologías, el papel de las familias y el rol que desempeña la escuela a nivel curricular y metodológico-didáctico, hacen que nuestros alumnos actuales muestren falta de autonomía personal y ante el aprendizaje, una responsabilidad cada vez menor ante su formación y su futuro, y unos niveles bajos de compromiso social para transformar la sociedad.</p>	<p>MUESTRA:</p> <p>El contexto de estudio se centrará en los Centros de la Institución “La Salle – Andalucía”. La muestra se centrará en tres centros de contextos sociales, económicos y culturales diferentes.</p>	<p>ENTREVISTAS::</p> <p>Entrevistas grabadas a los expertos de los centros a estudiar (Director/a, Jefe de Estudios, Orientador/a), en la línea de recabar información sobre cómo se trabaja en los centros la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.</p>	<p>ORGANIZACIÓN:</p> <p>Un tipo de organización participativa y democrática, asentada en el supuesto de la igualdad entre los miembros, y donde no existen estratos ejecutivo - jerárquicos. En ella la coordinación no es ejercida por una figura de autoridad superior. La conducción, respaldada por premisas ideológicas, es colectiva y se apoya en el supuesto de que el orden social puede lograrse sin necesidad de relaciones de subordinación ni jefatura. Esto requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un cambio de actitud personal y de paradigmas. ▪ Un nuevo marco organizativo y normativo ▪ Desarrollo de comunidades de paz y participación. ▪ Participación de los estudiantes en la toma de decisiones. ▪ Clima institucional armónico.
MODELOS PEDAGÓGICOS	<p>P. Aprendizaje: Considera la formación del individuo como un proceso integral, único y universal conformado por dimensiones: Biofisiológica, Intelectiva y Ética. Reconoce el potencial innato de todo alumno para un pensamiento inteligente, creativo y sistémico. El aprendizaje va más allá de los horizontes limitados de los currículos convencionales, libros de texto y exámenes estandarizados. Hace que se activen la autoestima, la individualidad de seres únicos e irrepetibles y estimula la creatividad y la imaginación.</p> <p>P. Enseñanza: Educar para una ciudadanía global y tecnológica. Comprensión integral de la vida. Educar para la democracia y la espiritualidad. Desarrollo de habilidades cognitivas, de los sentimientos, las intuiciones, la fantasía, la espiritualidad, la creatividad, el arte, la música, la expresión corporal y el desarrollo moral. Se pretende dar más calidad que cantidad de conocimientos.</p> <p>Comunicación: Docentes y alumnos están en proceso de aprender (cosmovisión, preconceptos). Ambiente de libertad. Esta comunicación gira en torno a las relaciones entre los alumnos, entre la gente joven y los adultos. La relación profesor – alumno tiende a ser igualitaria, abierta, dinámica en planteamientos holísticos, más que limitada por funciones burocráticas o reglas autoritarias. Se persigue el sentido de comunidad.</p> <p>Contexto: Educar para la democracia. Promover la participación del estudiante de manera directa y libre con nuestro entorno y nuestra red de conexiones planetarias. El conocimiento se crea desde un contexto cultural e impulsa a los alumnos a una aproximación crítica a los contextos culturales, morales y políticos de sus vidas.</p>	<p>HIPÓTESIS:</p> <p>Analizar y evaluar el grado de asimilación del modelo pedagógico-pastoral-social que ofrece el Carácter Propio de la Red de Centros La Salle en distintos contextos sociales, familiares y escolares del Distrito “La Salle – Andalucía”, y cómo desde ese modelo se está dando respuesta a la autonomía personal y al aprendizaje de los alumnos, de modo que se conviertan en personas responsables de su formación y de sus vidas, y se proyecten socialmente mediante una sensibilización y un compromiso social.</p>	<p>Los sujetos susceptibles del análisis y estudio serán los pertenecientes a los cursos de 4º de la ESO, ya que han permanecido en el centro durante diez años como mínimo, y por tanto se puede comprobar si el modelo que se propone en el Carácter Propio de los Centros La Salle está dando los resultados esperados.</p>	<p>CUESTIONARIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios a los alumnos/as de 4º de ESO. 	<p>METODOLÓGICO:</p> <p>Los cambios metodológicos en este modelo son muchos y variados, y requieren una planificación seria, así como la utilización de herramientas pedagógicas y didácticas. Algunos cambios pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conocer a los estudiantes los propósitos. ▪ Desarrollo de la enseñanza ya se afectiva, cognitiva o expresiva. ▪ Tener claro que se quiere hacer: Formar un valor, desarrollar una destreza o enseñar un instrumento de conocimiento. ▪ Desarrollo de los “temas transversales”, para dar funcionalidad y sentido a las disciplinas tradicionales y abordar todas las potencialidades de la persona ▪ Utilización de esquemas gráficos para facilitar el aprendizaje. ▪ Tener presente que el cerebro no está diseñado para aprender temas, si no para alcanzar objetivos. ▪ Buscar un equilibrio dinámico entre elementos como el contenido y los procesos, el aprendizaje y la evaluación, y el pensamiento analítico y el creativo. ▪ Utilización del pensamiento crítico
ESTRATEGIAS	Desarrollo humano, Aprendizaje multisensorial. Utilización de diferentes metodologías (aprendizaje constructivo, significativo, por descubrimiento, cooperativo,...). Utilización de mapas conceptuales, webquests, herramientas informáticas, pizarras interactivas, etc. Autoaprendizaje, autocontrol, conciencia reflexiva (<i>self</i>). Evaluación total de la persona.				

Tabla 10: Características del Modelo Pedagógico Sistémico.(Elaboración propia).

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

**Capítulo IV:
ANÁLISIS DEL MODELO LASALIANO PARA
APLICACIÓN AL MODELO PROPUESTO**

VI. ANÁLISIS DEL MODELO LASALIANO PARA APLICACIÓN AL MODELO PROPUESTO:

Cada mañana el Hermano (el maestro/a) tiene obligación de subir por la oración hasta Dios, para aprender de Él lo que debéis enseñar a los alumnos y bajar luego hasta ellos y acomodarlos a las capacidades de cada uno.

(San Juan Bautista de La Salle)

4.1. Bases del modelo pedagógico en la Institución La Salle.

4.1.1. Construcción del modelo lasaliano.

La Guía de las Escuelas Cristianas es el manual escolar donde se recoge el ideario pedagógico de Juan Bautista de La Salle, pedagogo francés nacido en Reims, en 1651 y muerto en Ruan, en 1719. Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Es una obra esencial en el proyecto de la educación humana y cristiana de Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos. El primer manuscrito conocido está fechado en 1706. Durante tres siglos esta “Regla de las Escuelas” ha representado el punto de referencia y evaluación de la actividad educativa y pedagógica de los Hermanos de La Salle. Para Lélièvre y Nique (1990), la Guía de las Escuelas, junto con las Reglas del Instituto de los Hermanos, son la gran obra de Juan Bautista de La Salle.

Como dice Ruiz Morales (2003) en sus tesis doctoral al hablar del objetivo de la Guía de las Escuelas señala que su objetivo fundamental era establecer la uniformidad en el método de enseñanza y su realización tuvo lugar después de muchos años de experiencia en la escuela y con la colaboración de los hermanos más próximos a Juan Bautista de La Salle.

El libro fue redactado y ordenado por el fundador después de numerosos diálogos con los Hermanos más antiguos y capacitados. Se trata del resultado de la experiencia de muchos Hermanos que, a lo largo de su vida pedagógica, descubrieron los secretos para hacer de la Escuela un espacio educativo de constante progreso. Durante tres siglos el libro ha servido para que miles de Educadores y Hermanos se especialicen en Educación Lasaliana, tal cual como lo hicieron los primeros Maestros para el campo quienes presenciaron las clases de los primeros Hermanos. A lo largo de la historia se han publicado más de 24 reediciones de la obra, lo que da a entender el valor de esta obra.

Lauraire (2004, p. 5) expone que la Guía de las Escuelas es una obra colectiva y no de una persona aislada en un momento de iluminación: *“Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de una experiencia de varios años. No se ha puesto nada que no haya sido decidido y experimentado, sopesando las ventajas e inconvenientes y previendo, cuando se pudo, sus buenos y malos efectos”*. Quiere decir que este valiosísimo documento sale a la luz después de una profunda y seria reflexión sobre la práctica educativa, destacándose en ella aquellas que eran más eficaces y más significativas para el proyecto educativo de aquel momento.

No se trata de una obra teórica sobre los alumnos, maestros o la pedagogía, sino un manual práctico contrastado con la práctica diaria y abalada por la eficacia de esas “buenas prácticas”. Según Da Costa Nunes (1981, p. 150), citado por Hengemülle (2003, p. 138) en su obra: “La Salle, lectura de unas lecturas”, dice de este documento: “*La Guía de las Escuelas es un documento vivo y palpitante*”.

Chester Parker (2007), citado también en la obra de Edgard Hengemülle, se centra más en el enfoque pedagógico y la clasifica de “*manual de instrucción que expone los principios generales para la enseñanza*”. Considera, también a la Guía de las Escuelas como una guía práctica, que presenta “*procedimientos minuciosos para la dirección de una clase de alumnos*”, por tanto, es vista por este autor como un manual de metodología para la enseñanza en general y para conducir una clase en particular. Hay quien como Scaglione (1990) la denomina como “*directorio pedagógico*”.

Tan importante era este documento, que servía para marcar el proceder de todos los Hermanos en su forma de dar las clases. En “Obras Completas de San Juan Bautista De La Salle” Volumen I. (2001, p. 19) en las “Reglas Comunes” La Salle dice a los Hermanos: “*Enseñarán a todos sus alumnos según el método que les está prescrito, y se sigue universalmente en el Instituto; y no cambiarán ni introducirán nada nuevo en dicho método*”. Parece que en la Guía de las Escuelas insiste en garantizar la unidad, la uniformidad en “todo lo que se refiere al Instituto”, y en las escuelas, a fin de que, practicando sus enseñanzas siempre en todas partes de forma igual, y los alumnos no sufran perjuicio alguno por el cambio de profesor o de clase.

Autores como Simoncelli (1962) consideran que es un “documento pedagógico – didáctico”, muy vanguardista para su tiempo y que constituye un paso importante en la didáctica práctica. También hay autores que critican a la Guía de las Escuelas por ser un documento demasiado minucioso y que no deja libertad de acción ni iniciativa personal a los maestros, al menos es el pensamiento de McCormik (1953).

Nicolás Capelle en el prólogo del cuaderno MEL nº 12, escrito por Lauraire (2004), citado anteriormente, expresa el sentimiento que este texto representa en la tradición educativa lasaliana con estas palabras: “*... este texto ha desarrollado en el Instituto una actitud dialéctica que no ha sido abandonada desde los orígenes: tener una visión clara, precisa, argumentada, del proyecto de educación humana y cristiana y, al mismo tiempo, preguntarse sin cesar por las condiciones reales, prácticas, adaptadas de su desarrollo. He aquí lo que hace permanente una tradición educativa*”.

La estructura de la Guía de las Escuelas está compuesta por tres partes:

- 1ª.- Trata de la organización, de la reglamentación interna de la escuela.
- 2ª.- Se ocupa de las cuestiones de disciplina y cómo mantenerla.
- 3ª.- Se centra en la formación de los nuevos profesores y de las virtudes que deben ejercitar; del formador de los nuevos maestros; del inspector de las escuelas y de la forma de realizar la inspección.

La Salle y los primeros Hermanos debieron inventar una escuela nueva y diferente de las que existían. Fue un trabajo práctico e inductivo, partieron de las necesidades de los niños y jóvenes, e intentaron dar respuestas estableciendo una “organización” seria y coherente. De esta forma establecieron primero unos fines y objetivos. Unas estructuras que se adaptasen a las necesidades de los alumnos, una división del trabajo escolar en “lecciones” y “secciones” para facilitar la distribución de los alumnos de acuerdo a su competencia educativa.

También se hizo una planificación de los objetivos a alcanzar en cada materia. Un empleo flexible del tiempo de duración de las sesiones en función del número de alumnos. Se hacía un acompañamiento personalizado de cada alumno y evaluación continua. Existía desde el principio lo que podríamos denominar la “diferenciación psicológica y competencia”, es decir, pasar de una clase a otra no dependía de la nota media, sino que el alumno podía estar en grupos diferentes según las materias. Esto hacía que se respetase el ritmo, las capacidades y los proyectos de futuro de cada uno. Para eso se hacía pruebas iniciales para detectar el nivel de cada alumno.

En la Guía de las Escuelas, los estudiantes no son sólo meros estudiantes, sino alguien que merece toda la consideración y respeto. Y es este respeto la base las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno. Pero esas relaciones también se basan en un conocimiento profundo del alumno, así que la Guía propone lo siguiente para ese conocimiento: recogida de informes en el momento de inscribirse en la escuela, entrevista de los maestros con los padres.

También se establecía el acompañamiento de ciertos alumnos a otros. Corregían sus errores, les ayudaban a resolver dificultades o solucionar problemas

En el *Cahiers Lasalliens* nº 62: “La Conduite des Écoles”, dedicado a la Guía de las Escuelas y escrito por Léon Lauraire, tiene muy claro que esta “guía” es un “proyecto educativo integral”, que se articula alrededor de tres elementos: el servicio educativo a los niños y jóvenes, la dimensión asociativa de la acción educativa y la búsqueda de una educación humana y cristiana integral.

Una escuela “centrada en el alumno”, que utiliza una pedagogía preventiva, que cree que es mejor prevenir que curar. De Dominici (1913, p. 493) dice al respecto: “*La Salle prescribe estar muy atento a fin de prevenir las faltas*”. La prevención se centra en los peligros morales y en los fracasos que podían venir después de la escuela. Para los peligros morales la Guía propone los buenos ejemplos de los educadores y la imitación de los alumnos, y los fracasos al terminar la escuela, así se dedicaban esfuerzos a prevenir el absentismo escolar y de que los aprendizajes sirvieran para el futuro. Pero también se habla en la Guía de las Escuelas de una “pedagogía correctiva”, y por tanto de castigos. Larroyo (1970, p. 472) dice: “*Hay que castigar las faltas cometidas y restablecer el orden cuando los medios preventivos son insuficientes*”.

Se habla de la “educación del cuerpo”, del respeto y la atención al propio cuerpo. El cuerpo debe ser cuidado con actitudes y comportamientos hacia uno mismo y hacia los demás. En las “Reglas de Cortesía y Urbanidad” escritas por Juan Bautista de La Salle y recogidas en Gallego (1986, p. 843) se dice: “*Es importante aplicarse a corregir esos defectos en temprana edad pues luego es casi imposible eliminar las costumbres de hablar de cierto modo, que se ha adquirido,... hay que acostumbrarse más bien a mantenerse siempre derecho, y hay que lograr que los niños adquieran el hábito de sentarse correctamente*”.

La educación en la cortesía y urbanidad se plantea en la obra de La Salle como una forma de crear “buenos ciudadanos y buenos cristianos”, personas honradas desde una visión antropológica cristiana. La urbanidad y el libro donde se recogían los principios de cortesía y urbanidad, era un texto de obligada lectura en la escuela lasaliana. Así lo estipula la misma Guía de las Escuelas (G.E. 3.9.1 y 2): “*Cuando los alumnos sepan leer perfectamente tanto en francés como en latín, se les enseñará a escribir... y se les enseñará a leer en el libro de Urbanidad cristiana. Este libro contiene todos los deberes de los niños tanto para con Dios como para con los padres y las reglas de cortesía civil y cristiana*”. El Señor de La Salle

consideraba la cortesía y la urbanidad cristiana como uno de los elementos centrales de la educación que se proponía ofrecer a los hijos de los artesanos y de los pobres.

En esta “pedagogía preventiva”, es importante la “vigilancia” de la que habla Juan Bautista de La Salle. La Guía de las Escuelas enumera nueve aspectos que pueden ayudar al maestro a mantener el orden en la escuela. En la Guía de las Escuelas la vigilancia del maestro en la escuela consiste particularmente en tres cosas: 1. Corregir todas las palabras que diga mal el que lee; 2. Conseguir que sigan todos los que están en la misma lección; 3. Exigir que se guarde en clase silencio muy exacto. Debe prestar constante atención a estas tres cosas.

Otro de los capítulos se centra en “la preparación para un oficio”. El objetivo de la escuela primaria era alcanzar los aprendizajes básicos: leer, escribir, ortografía, contar. Sin embargo en muchas ocasiones en el siglo XVII el objetivo era leer el catecismo y dar moralidad a sus comportamientos. Pero en la escuela de La Salle también se prioriza la preparación para acceder al mundo laboral. Manufacturas, fábricas y empresas comerciales empezaban a necesitar cada vez más jóvenes preparados para esos nuevos empleos. Esta formación requerida abarcaba tres áreas de formación que los gremios no podían asegurar. Se trataba de: leer, escribir y contar.

El tema de la escritura, fue en la época del Señor de La Salle un problema para los primeros colegios, pues el monopolio de la enseñanza de la escritura estaba en manos de los “Maestros Calígrafos”. Aunque saltándose la prohibición la Guía de las Escuelas introdujo la escritura en sus programas de estudio. Pero era importante para los primeros Hermanos enseñar a leer y también a escribir.

El aprender a contar era considerado un aprendizaje útil pero que se hacía unido al desarrollo de la escritura. Solo se enseñaba la aritmética cuando el alumno dominaba la lectura y la escritura. Se utilizaban para su enseñanza, carteles con cifras y la pizarra.

La ortografía es la última disciplina profana que aparece en el desarrollo del curso escolar. El capítulo seis que trata del aprendizaje de la ortografía es el más breve de la Guía de las Escuelas porque en el siglo XVII la ortografía francesa no se consideraba aún como disciplina de pleno derecho, estaba ligada a la escritura.

Un hecho innovador en la pedagogía lasaliana del siglo XVII, consistió en la decisión de educar y hacer que los alumnos aprendiesen a leer en la lengua vernácula, ya que hasta ese momento se aprendía en latín. Ariés (1981, p. 322) escribe: “... antes de Juan Bautista de La Salle, no se tiene aún la idea de enseñar a leer directamente en francés. Según las instrucciones de 1654 – 1685, el niño aprende a leer y a deletrear en latín, en el latín de la Iglesia y de las oraciones de la liturgia. Hubo que esperar a San Juan Bautista de La Salle para abandonar esa tradición (que confundía la cultura libresca con la lengua latina, liturgia con humanismo) y para comenzar la instrucción en francés. Ahora bien, la Guía de las Escuelas Cristianas aún prevé, tras la lectura del francés, grados (u “órdenes”) dedicadas a la lectura del latín”

Otra gran intuición pedagógica de La Salle, fue dar clases simultáneas a un grupo de alumnos, ya que hasta ese momento las clases se impartían de forma individual, es decir, de uno en uno. Esta nueva forma de dar clases evitaba y solucionaba los problemas de desorden y la pérdida de tiempo. Ciertamente que esta metodología requería de materiales didácticos adaptados para el colectivo, como mapas, láminas con el alfabeto, etc. Parias (1981, pp. 439 – 440) expresa el tema en estos términos: “Como reacción ante la lecturas individual, las tentativas de enseñanza simultánea ganan terreno, para impedir que los niños parloteen y jueguen, cosa usual en algunos colegios desde el siglo XVI..., en las escuelas de niños, a ejemplo de los

Hermanos de las Escuelas Cristianas. El método simultáneo y sus implicaciones tienden, pues, a regular la distribución de la clase, a hacer a los niños disciplinados y repartirlos por grupos de niveles, con un material pedagógico uniforme”.

La ayuda mutua entre alumnos también es otro elemento innovador. El alumno ayudante muestra a los otros, de forma puntual, cómo se hacen bien las cosas. Pero la ayuda también puede ser prolongada y ser el inicio de una “monitorización”, como expresa el siguiente texto de la Guía de las Escuelas (G.E. 3.3.5): *“Cuando un alumno haya sido puesto en esta lección, para que se acostumbre a seguir en su libro mientras leen los demás, el maestro procurará darle un compañero durante algunos días, según lo juzgue necesario, para que le enseñe la manera y le haga seguir, teniendo los dos el libro por los extremos, uno de un lado y otro del otro”.*

Fue tradicional en las escuelas desde un primer momento crear distintos cargos en la clase para estimular la motivación, la participación y la responsabilidad de los alumnos. La Guía de las Escuelas nos presenta hasta catorce encargos o responsabilidades: presidente de oraciones, limosnero, campanero, primero de banco, visitante de alumnos ausentes por enfermedad, distribuidores y recolectores de material, barrendero, portero,... Botrán López (2000), señala que esta práctica de los encargos, tan característica de la escuela lasaliana, sigue presente en la mayoría de las aulas mediante los actuales consejos de clase y los encargados o vocales de diversas actividades.

Para Juan Bautista de La Salle, sus escuelas son explícitamente cristianas, algo que llama la atención pues en aquel tiempo todas las escuelas dependían de la Iglesia. La finalidad cristiana no impide que en las escuelas Lasalianas se dé una sólida formación profana, tanto en lo social como en lo científico. La Salle tiene muy claro que la formación de un cristiano debe apoyarse en una formación humana sólida, en un equilibrio de la persona. Él no se contenta con formar cristianos, sino “verdaderos cristianos”, es decir, discípulos de Jesucristo. En la Meditación para la Fiesta de San Remigio (M.F. 171.3) en Gallego (1986, p. 584), La Salle dice a los Hermanos: *“Vuestro empleo no consiste en hacer cristianos a vuestros discípulos, sino en hacerlos verdaderos cristianos. Esto es tanto más útil cuanto que de poco les valdría haber recibido el bautismo, si no vivieren según el espíritu del cristianismo”.*

El cultivo de la interioridad del alumno es un aspecto importante de la pedagogía lasaliana. Por tanto hay que motivar a los alumnos en este aspecto para que la interioridad sea un hábito permanente. Hay que cultivar en los alumnos la reflexión de la mañana, las oraciones, la misa, el catecismo, el recuerdo de la presencia de Dios, el silencio y las correcciones o examen de conciencia. Concretamente la reflexión de la mañana es una tradición que ha permanecido a lo largo del tiempo y se sigue practicando hoy en día, se trata de una reflexión al comenzar la clase.

Para Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos tienen como objetivo en sus escuelas el orden. Por eso se recomendaba en la Guía de las Escuelas (0.0.3): *“Los Hermanos procurarán con sumo cuidado ser fieles en observar todas las prácticas, convencidos de que no habrá orden en sus clases y en sus escuelas sino en la medida en que sean exactos en no omitir ninguna”.* Dice Lauraire (2008) en el Cahiers Lasalliens nº 62, que la palabra “orden” aparece 144 veces en la Guía de las Escuelas. El orden es importante en las escuelas en el sentido de disciplina, en las actividades y en el sentido de mandato. El orden es la condición indispensable para el progreso de los alumnos, de la eficacia de la escuela, por eso en la Guía se dedica un capítulo con el título: *“De los medios de establecer y mantener el orden en las escuelas”.*

Para que exista orden debe darse, como hemos dicho anteriormente, silencio y vigilancia del maestro como función preventiva, ya que ésta permite asegurar la calidad y solidez del aprendizaje, despertar y mantener la atención de los alumnos, crear un ambiente de silencio para trabajar y adaptar el trabajo a cada alumno.

Da la impresión de que al hablar de orden, vigilancia y silencio, las relaciones debían ser distantes y frías, pero nada más lejos de la realidad. La Salle y los primeros Hermanos estaban convencidos de que la calidad de la educación pasaba por la calidad en las relaciones entre los maestros y los alumnos. Se propiciaban las relaciones personales intensas y cálidas, pidiendo a los Hermanos, que se ganaran el “corazón de sus alumnos”. Se pretende llevar a cabo una educación humana y cristiana íntegra, que la Regla de los Hermanos, en Gallego (1986), lo expresa así: *“El fin de este Instituto es dar educación cristiana a los niños y con este objeto tienen las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan éstos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas y darles así la educación que les conviene”*. Por tanto gracias a ese tiempo de permanencia en la escuela y a la relación con los niños. El proceso educativo permite la humanización y la evangelización de los alumnos. Un proceso que pasa por el corazón, que se comunica como una pedagogía espiritual.

Hemos hablado del “conocimiento personalizado” de cada alumno, un conocimiento profundo que permite a los educadores una empatía y una adaptación a las necesidades del educando. Se observaba la trayectoria de cada uno con un registro detallado, se procuraba conocer a las familias, se hacían exámenes o pruebas iniciales para detectar el nivel de cada niño o joven. Podemos decir que existió un intento de “psicología diferencial” desde el conocimiento personalizado de los alumnos. En la Meditación sobre San Francisco de Sales, en Gallego (1986), se dice literalmente: *“Si usáis con ellos (los alumnos) firmeza de padre para sacarlos y alejarlos del desorden, debéis sentir también por ellos ternura de madre, para acogerlos, y procurarles todo el bien que esté en vuestra mano”*.

En estas relaciones se da mucha importancia al “acompañamiento”. Al entrar el alumno en la escuela, ésta se hace cargo de él y se compromete moralmente y, explícitamente con los padres, a acompañarlo hasta el final de la escolaridad. Dice Lauraire (2006, p. 202) que: *“Solo la retirada voluntaria o la necesidad de despedirlo por motivos graves puede desligar a la escuela de este compromiso”*. Este acompañamiento era real con seguimiento continuo al alumno, a su familia, pero también lo era administrativo, ya que se llevaba un registro exhaustivo del alumno, sus progresos, sus dificultades, el absentismo, etc.

Un último aspecto que quisiera resaltar es el interés efectivo por los alumnos que conducía a los maestros lasalianos a ocuparse de la progresión de cada alumno en particular y en la clase en general. Así se velaba por la asiduidad en la asistencia a las clases y la puntualidad. Ciertamente el absentismo escolar en los siglos XVI y XVII era muy acentuado, así que los Hermanos tuvieron que dedicarse de pleno a erradicar este problema. En el Cahiers Lasalliens nº 62, se recoge por el autor Lauraire (2006) que en 1698, el rey Luis XIV publicó una “Declaración” en la que se prescribía que todos los padres enviasen a sus hijos a la escuela hasta la edad de 14 años, ya que en aquella época apenas el 20% de los hijos del pueblo estaban escolarizados y muchos eran inestables y se ausentaban fácilmente de la escuela.

Para terminar este apartado se podría decir que en el aspecto pedagógico-didáctico, los Hermanos y Maestros, en tiempo de Juan Bautista De La Salle, tenían la costumbre de revisar con frecuencia su práctica educativa, mejorar los procedimientos que permitían a los alumnos adquirir el conocimiento, y suprimir aquéllos que no eran provechosos. La “Guía de las Escuelas Cristianas” fue el manual para ejercer la docencia. Ahí estaban especificados los

principios metodológicos para abordar las diferentes asignaturas, al igual, que los horarios, premios, reprensiones,... La Guía de las Escuelas Cristianas fue "la guía" pedagógica del Instituto durante más de doscientos años; se fue renovando con frecuencia, dados los avances que se realizaban en las escuelas.

4.1.2. Bases del modelo pedagógico actual: Carácter Propio.

El carácter propio es el marco común de referencia para todas las comunidades educativas de los colegios de la Red de Centros La Salle. Para ello se entiende que la propuesta educativa debe enraizarse en el estilo de vida evangélico y en las enseñanzas de la Iglesia católica ofreciendo una respuesta adecuada a los nuevos retos propuestos por nuestra sociedad.

La existencia de diversas concepciones del hombre y de la vida, propias de una sociedad pluralista y democrática, provoca evidentemente una diversidad de propuestas educativas actuales. Ello hace necesario que los centros educativos hagan público su Carácter Propio, defendiendo claramente el tipo de educación que quieren ofrecer a la sociedad, con el fin de que las familias puedan identificarlo y sepan el Colegio que eligen.

Los Centros La Salle reciben su nombre de San Juan Bautista de la Salle, quién, a finales del siglo XVII, se asoció con unos maestros para mantener escuelas dedicadas a los niños pobres. Con ellos fundó el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Juan Bautista y estos maestros, viviendo y reflexionando juntos, llegaron a compartir un mismo espíritu que llenaba de sentido su tarea educadora. Aquellos maestros se convirtieron en Hermanos, personas que se consagran a Dios en comunidad y se comprometen a vivir juntos y por asociación al servicio educativo de los pobres. La palabra "Hermano" no es sólo un término que se aplica a unos religiosos, sino que es el concepto que mejor define el ambiente educativo de La Salle.

La educación, hoy como ayer, es una tarea colectiva, ya que todos los miembros de la comunidad escolar se reúnen en torno a un objetivo común. Cada escuela lasaliana, por otro lado, no trabaja de manera aislada, sino que mantiene una relación estrecha con los demás Centros La Salle y con el entorno social, cultural, económico y eclesial. Hoy, después de más de tres siglos, Hermanos de las Escuelas Cristianas, educadores seculares, sacerdotes y otras personas, se unen a la obra de La Salle, en grados y modos diversos, para colaborar en la misión educativa lasaliana: educar a la niñez y a la juventud. La Salle enseñó a sus primeros seguidores a descubrir las necesidades de los niños y jóvenes. Éstos se hallaban en total desamparo, sin escuelas ni maestros, sometidos a la más fácil de las explotaciones: la de los "ignorantes y miserables", en expresión de La Salle.

De la comprensión de la necesidad, Juan Bautista de La Salle pasó enseguida a la acción por medio de las escuelas. Gracias a aquellas intuiciones primeras y al seguimiento desplegado por miles de educadores que se inspiran en la vida de La Salle, en estos momentos, más de 800.000 niños y jóvenes reciben educación en Centros La Salle, en más de 80 países. Estos centros sirven a la sociedad, ya que esta necesita de la educación, ya sea para confirmar lo que tiene de positivo o para mejorar aquellos aspectos que lo necesitan.

La Pedagogía de La Salle compromete de modo activo a todos los miembros de la Comunidad Educativa. La gratuidad que promueve, el trato familiar y el amor son la fuente de inspiración desde el origen de las Escuelas Cristianas hasta nuestros días.

El Carácter Propio de los Centros La Salle (2000) se actualizó en el curso 2000 – 2001 con un lenguaje más dinámico y cercano a la realidad educativa y social que estamos viviendo. Es un documento básico y muy importante que marca nuestro estilo de ser y hacer en la educación. Los principios pedagógicos y educativos, que se explicitan en el Carácter Propio, se van actualizando y concretando en diversos folletos que logran que no se quede solamente en una declaración de intenciones.

Comienza el Carácter Propio de los Centros La Salle con una declaración de la “Identidad” de un centro educativo La Salle, donde se plantea la concepción cristiana de la persona y del mundo. También se especifica que estos centros obedecen a unas necesidades reales de las personas y de la sociedad y que su misión fundamental es la educación integral de los niños y los jóvenes, con especial atención a los más necesitados. El fundamento para llevar adelante la “misión educativa” es el compromiso de Hermano y seglares de trabajar juntos. Por tanto, como se puede ver, ya en la definición de identidad se explicita que el modelo educativo es “integral”. El Carácter Propio de las Obras Educativas La Salle es un documento que plasma las señas de su identidad. Expresa sus deseos de transformar la sociedad por medio de la educación y recoge los principios que dan sentido a su Misión Educativa.

Un elemento que me parece muy destacable es la declaración explícita de que la Educación que se procura en los centros La Salle es de interés público y está inserta en los distintos contextos donde se encuentra asumiendo culturas, costumbres y tradiciones de las diferentes latitudes del planeta. Esto hace referencia a que el modelo educativo está contextualizado. Además, como plantea el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), también el Carácter Propio Lasaliano expone que no se discriminará a nadie en nuestras escuelas por tener diferente cultura, raza o religión. Curiosamente en este último sentido existen Centros De La Salle en algunos lugares del mundo en el que la mayoría de los estudiantes son musulmanes.

El segundo apartado comienza expresando la idea de integralidad y de holismo al decirse que el aprendizaje se enmarca en todos los ámbitos de la persona y para desarrollar todas sus potencialidades. Se hace mención expresa al papel mediador del educador, pues se entiende que los educadores ejercen su papel mediador entre el alumnado y el aprendizaje, le facilitan la adquisición de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes para su desarrollo armonioso, y la incorporación y crítica a la sociedad.

También se habla en el segundo apartado de la oferta axiológica que se hace en nuestros centros y que se concreta en los siguientes: la responsabilidad, la creatividad, la justicia, la convivencia, la interioridad y la trascendencia.

Destaco de esta propuesta de valores algunos de ellos que forman parte del problema y, por tanto, de la hipótesis de mi trabajo. Yo planteo que el modelo pedagógico – didáctico que subyace debajo del Carácter Propio de los Centros La Salle está dando respuesta y solución a la poca autonomía, a la falta de responsabilidad y al escaso compromiso social de los alumnos. Al hablar de valores se habla expresamente de:

*“Los alumnos encuentran ayudas para alcanzar la **autonomía**, el desarrollo de la originalidad, la intuición y el espíritu crítico. Todo ello es necesario para tener amplitud de miras, flexibilidad de pensamiento, aprecio de la dimensión estética, así como para la construcción de su proyecto personal”.*

*“Los alumnos encuentran oportunidades para ejercer su **responsabilidad**: fidelidad a la palabra dada, trabajo personal, participación en la vida escolar, desarrollo de hábitos de orden y puntualidad...”*

*“Promueve la justicia. Cuidamos de modo especial que los alumnos y alumnas aprendan juntos a tomar conciencia de las injusticias sociales y a **comprometerse** a favor de una sociedad más justa y fraterna. Queremos insistir en la importancia de la ecología, la paz, los Derechos del Niño y la cooperación desinteresada para el logro del bien común. Favorecemos, también, los procesos de adquisición de hábitos y actitudes de servicio, de ayuda gratuita y de adhesión a proyectos solidarios por medio del voluntariado”.*

El apartado tercero hace referencia al “proceso de educación en la fe”, como un elemento esencial de la educación integral y que se desarrolla a tres niveles:

- 1.- Personalización, que incluye la educación en valores y en el tiempo libre.
- 2.- Diálogo fe-cultura, que supone la enseñanza religiosa.
- 3.- Catequesis explícita de iniciación cristiana que implica: la iniciación en la oración y en las celebraciones de la fe, el proceso catecumenal y el compromiso cristiano.

El cuarto apartado se dedica al estilo pedagógico de los Centros La Salle. Se habla de coherencia y renovación metodológica, así como la satisfacción de las necesidades de los alumnos y la búsqueda de la calidad educativa, que se plasma en: el trabajo cooperativo, la autonomía responsable y la sintonía con los avances tecnológicos y medios didácticos más eficaces. Fomentamos la formación continua y la creatividad del profesorado para responder a los retos educativos con total profesionalidad, sentido de equipo y eficacia docente.

A continuación se habla de que es una educación centrada en la persona del alumno como propongo yo en mi modelo. De la importancia de la “atención a la diversidad”, atendiendo a la diferenciación psicológica y socio-familiar de cada alumno. Para ello se ofrecen: tutoría individual y grupal, servicio de orientación, adaptaciones curriculares, programas de integración...

Se vuelve a hacer especial mención de que cada alumno consiga niveles cada vez mayores de autonomía desarrollando todas sus capacidades cognitivas, afectivas y éticas. Una apuesta clara y explícita por el “aprendizaje cooperativo” para solucionar problemas y conflictos, tomar decisiones y atender a los compañeros.

Las Nuevas Tecnologías también son un elemento importante como adaptación al momento actual y futuro y en aras de una mayor calidad educativa pero cuidando, de forma especial, que prevalezcan los valores personales, éticos y relacionales sobre lo puramente técnico con sentido crítico.

También se intenta fomentar la comunicación y los idiomas como una forma de enriquecer dicha comunicación, Se enseña que existen muchos tipos de lenguaje, códigos y símbolos que nos ayudan a entender y a interpretar otras culturas, así como dar respuestas, creativas y plurales, les preparan para responder a los cambios incesantes de la sociedad.

Educar la conciencia crítica, también es un elemento pedagógico importante, porque a través de ella se ayuda a los alumnos a percibir el mundo circundante y los hechos que en él se producen con sentido crítico, para saber descubrir los valores y contravalores que encierra esta sociedad plural.

El cómo emplean el tiempo libre los jóvenes y cómo viven sus momentos de ocio, también es un aspecto educativo a tener en cuenta. Así se fomenta, el asociacionismo, el voluntariado, el deporte, etc.

Se cierra el apartado dedicado a la Pedagogía Lasaliana con la evaluación de todos los aspectos de la Escuela La Salle, como una forma de comprender, participar y mejorar todo lo que se vive y se hace.

El quinto apartado se dedica a la Comunidad Educativa, integrando en este concepto a todos los agentes que intervienen en la vida del centro: Entidad Titular, Alumnos, Profesores, Padres y Madres, Educadores y Personal de Administración y Servicios. Se les invita a todos a que con responsabilidad y buen espíritu colaboren en la buena marcha del centro. También se habla del “estilo fraterno” sello tradicional de la identidad lasaliana y que propicia un ambiente acogedor.

Se vuelve a dar importancia aquí al papel estelar que tiene el alumno como protagonista de su propia formación. Cito literalmente el artículo 5.3. del *Carácter Propio* (2004), porque recoge elementos que reafirman el sentido integral y holístico de la Educación Lasaliana. *“Cada alumno y alumna del Centro La Salle asume con responsabilidad el protagonismo del pleno desarrollo de sus capacidades. Sus metas y esfuerzos se orientan a lograr una personalidad equilibrada tanto en lo cognitivo, como en lo afectivo, lo religioso y lo social. Su participación en la vida escolar –de modo especial a través de los órganos de participación- es una señal de maduración y de integración en la vida de la sociedad”.*

Termina el apartado quinto recordando el importante papel que desempeñan los profesores y profesoras, el personal de administración y servicio, así como el papel de los padres en el centro.

El apartado sexto se centra en la “participación en la gestión”, resaltando la participación de todos en clima de responsabilidad compartida y subsidiariedad, y cómo esta participación se especifica en el Proyecto Educativo del Centro.

El apartado séptimo, último apartado del *Carácter Propio*, nos habla de seguir dando respuestas educativas a las necesidades del contexto y de las demandas de la sociedad actual. Este estar en permanente vigilancia hace que la interacción con el entorno nos lleva a ser un lugar de promoción humana, social, cultural y religiosa, tanto en la comunidad local como en lugares más lejanos. Esto exige de los educadores estar presentes en foros de diálogo, renovación y formación. Participar en encuentros con otros educadores, lasalianos o no, y dar viabilidad a propuestas de innovación.

A continuación se presenta un cuadro resumen del *Carácter Propio* con los distintos apartados que contempla y la síntesis del contenido que se trata en dicho documento.

RESUMEN DEL CARÁCTER PROPIO DE LOS CENTROS LA SALLE (2001-2014), Distrito ARLEP	
Ámbito 1. Identidad del Centro Educativo La Salle.	
1.1.	Fundamentar nuestra acción educativa en la concepción cristiana de la persona y del mundo, participando en la misión evangelizadora de la Iglesia católica.
1.2.	Estar atentos a las necesidades reales de nuestros alumnos y de la sociedad, especialmente de los más necesitados , y contribuir a la formación integral mediante

<p>nuestra entrega generosa y compromiso.</p> <p>1.3. Ofrecer una educación respetuosa de las convicciones personales, comprometida por la integración social de las personas de diferentes culturas y religiones que acuden a nuestras aulas.</p>
<p>Ámbito 2. Propuesta de Educación en Valores.</p> <p>2.1. Ejercer un papel de mediador entre el alumno y el aprendizaje, facilitando la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes para su desarrollo armonioso, y su incorporación responsable y crítica a la sociedad.</p> <p>2.2. Estimular a nuestros alumnos para que adopten una actitud positiva, libre y decidida ante nuestra propuesta educativa de valores: responsabilidad, creatividad, justicia, convivencia, interioridad y trascendencia.</p>
<p>Ámbito 3. Proceso de Educación en la fe.</p> <p>3.1. Desarrollar un proyecto evangelizador en tres niveles: personalización (educación en valores y en el tiempo libre), diálogo fe-cultura (enseñanza religiosa), catequesis de iniciación cristiana (oración, celebraciones de fe, catecumenado, compromiso cristiano)</p> <p>3.2. Asumir la situación personal y del entorno del alumno, adaptándonos creativamente para conectar con su cultura y ofrecerles un modo coherente de vivir.</p> <p>3.3. Evangelizar desde la situación personal del educando, centrándonos en sus mentalidades, ambiente sociocultural y religioso.</p> <p>3.4. Facilitar y promover el diálogo intercultural e interreligioso como forma de evangelización, cultivando la educación ética que, enraizada en el evangelio, promueva fraternidad, solidaridad, justicia y paz.</p> <p>3.5. Cultivar la educación ética en el alumnado desde una triple dimensión: personal, comunitaria y social.</p> <p>3.6. Tomar como referencia la Comunidad cristiana en el proceso de crecimiento en la fe.</p>
<p>Ámbito 4. Estilo Pedagógico.</p> <p>4. 1. Renovar nuestra metodología basada en criterios que buscan la excelencia educativa, la atención a la diversidad, el rigor científico, el trabajo cooperativo, la autonomía responsable, la enseñanza de idiomas, la sintonía con los avances tecnológicos y medios didácticos más eficaces.</p> <p>4. 2. Ayudar, mediante la reflexión diaria, a percibir el mundo circundante con sentido crítico, para saber descubrir los valores que encierra esta sociedad plural.</p> <p>4. 3. Potenciar el uso formativo de los medios de comunicación, del tiempo libre, de la práctica del deporte, de la organización de grupos y asociaciones, dando cauce al ocio, compromiso social y vivencia espiritual.</p> <p>4. 4. Entender los procesos de evaluación de los resultados académicos y educativos como un medio de diálogo, comprensión, formación y mejora continua de la práctica educativa.</p> <p>4. 5. Implicar al alumnado en actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo, resolución de problemas y conflictos, en la toma de decisiones, en actividades de atención a los compañeros más necesitados...</p> <p>4. 6. Incorporar los avances de las Nuevas Tecnologías para ayudar a mejorar la calidad educativa y la profesionalidad de los docentes.</p> <p>4. 7. Ayudar a conocer y apreciar los distintos lenguajes, para saber expresarse y enriquecer la comunicación, proporcionando al alumnado las claves para comprender los códigos y símbolos que utilizan las distintas culturas, para valorar e interpretar sus mensajes.</p> <p>4. 8. Educar la conciencia crítica para saber descubrir los valores y contravalores que encierra la sociedad plural. La reflexión diaria es una tradición lasaliana y una forma de mantener a los alumnos atentos a la realidad de la vida y a sus diversos significados.</p> <p>4. 9. Educar para el ocio y el empleo del tiempo libre.</p> <p>4. 10. Evaluar nuestra propuesta educativa con el objeto de recoger información sobre la marcha del Centro, sobre los resultados y los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre otros aspectos educativos.</p>

<p>Ámbito 5. La Comunidad Educativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 1. Sentirnos integrados en una familia formada por todas las personas que intervienen en la vida del Centro: Entidad Titular, Alumnado, Profesorado, Madres y Padres, Educadores y Personal de Administración y Servicios. 5. 2. Tener un estilo fraterno de relación, atendiendo a cada uno según sus propias necesidades y creando un ambiente acogedor. 5. 3. Entender el proceso de formación desde el protagonismo de los alumnos, su participación en la vida escolar será señal de maduración e integración en la vida de la sociedad. 5. 4. Sentirnos responsables de los procesos pedagógicos, de nuestra formación permanente y del resultado de la educación de los alumnos. Nos esforzamos en nuestra función mediadora, favoreciendo la labor de los equipos, el talante positivo, optimista y amable, nuestro testimonio como garante de los valores y formación que deseamos transmitir. 5. 5. Entender que el trato amable, la dedicación al trabajo y la palabra atenta, son los instrumentos de nuestra pedagogía y el testimonio de vida que los alumnos perciben y aprecian.
<p>Ámbito 6. Participación en la gestión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 1. Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en un clima de responsabilidad compartida, de subsidiariedad y representatividad, en coherencia con el Carácter Propio. La reglamentación interna señala con precisión los ámbitos y niveles de participación. 6. 2. Garantizar una gestión corresponsable bajo el criterio de responsabilidad compartida, de acuerdo con este Carácter Propio y la legislación vigente. Su modelo de gestión garantiza la mejor respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y al bienestar de todas las personas. 6. 3. Disponer de una Comunidad Educativa que exprese su compromiso y su responsabilidad compartida en la elaboración, propuesta y gestión del Proyecto Educativo del Centro. Las aportaciones que cada uno realiza a dicho Proyecto aseguran que éste sea consensuado y dotado del dinamismo de su continua revisión y actualización.
<p>Ámbito 7. Adaptación al propio entorno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. 1. Estar en permanente diálogo con las familias, atentos a los nuevos contextos y a las demandas y exigencias de la sociedad, para analizarlas y poder dar respuesta a las necesidades educativas. 7. 2. Dar respuesta a las necesidades del entorno con la finalidad de adaptar y diversificar las acciones pedagógicas y formativas, tanto en la educación formal como no formal. 7. 3. Estar presentes en foros de diálogo, renovación y formación, generando propuestas de innovación educativa que responda a las necesidades de la actividad educativa.

Tabla 11: Resumen del Carácter Propio de los Centros La Salle (2001 – 2014).

Aunque en el curso 2014 – 2015 se ha reeditado y modificado algo el Carácter Propio de los Centros La Salle del Distrito ARLEP, sustancialmente el fondo de dicho documento sigue siendo el mismo.

A continuación se presenta un cuadro resumen del nuevo Carácter Propio con los distintos apartados que contempla y la síntesis del contenido que se trata en dicho documento.

RESUMEN DEL NUEVO CARÁCTER PROPIO DE LOS CENTROS LA SALLE (2014-2015), Distrito ARLEP

Ámbito 1. ORIGEN DE LA ESCUELA LASALIANA.

Juan Bautista de La Salle y sus maestros, viviendo y reflexionando juntos, llegaron a compartir un mismo espíritu que llenaba de sentido su tarea educadora. Aquellos maestros se convirtieron en Hermanos, personas que se consagran a Dios en COMUNIDAD y se comprometieron a vivir juntos y por asociación al servicio educativo de los pobres.

Hoy, después de más de tres siglos, Hermanos de las Escuelas Cristianas, educadores seculares, religiosas, sacerdotes y otras personas, se unen a la obra de La Salle, en grados y modos diversos, para colaborar en la misión educativa lasaliana. (Carácter Propio y Proyecto de Misión).

Consideramos Obra Educativa a los Colegios, las Instituciones Universitarias, las Obras Socioeducativas... Toda Obra Educativa La Salle trabaja en red con las demás obras que comparten el mismo proyecto.

Ámbito 2. NUESTRA IDENTIDAD Y MISIÓN.

2.3. **Propuesta cristiana y lasaliana.** La Salle fundamenta su acción educativa en la concepción cristiana de la persona y del mundo y participa de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica.

2.4. **Al servicio de la niñez y juventud.** La misión de la escuela lasaliana es la educación humana y cristiana de los niños y jóvenes, con una sensibilidad especial hacia aquellos que más lo necesitan.

2.5. **Al servicio de la sociedad.** El Proyecto Educativo Lasaliano está al servicio de la sociedad. Por ello, nos comprometemos en la construcción de una sociedad más justa y solidaria y desarrollamos una conciencia social crítica y comprometida en todos los miembros de la Comunidad Educativa. Las Obras Lasalianas quieren ser escuela para la vida. Por eso cuidan con especial esmero las relaciones con su entorno social, cultural, económico, eclesial y natural.

Ámbito 3. ESTILO EDUCATIVO.

3.7. Propuesta de Educación en Valores.

A - Suscita la responsabilidad: Ayudamos a los niños y jóvenes a descubrir el sentido del esfuerzo, del deber, la asunción del trabajo como enriquecimiento de la propia persona y como aportación valiosa a la sociedad. Les invitamos a tomar decisiones coherentes con sus valores y creencias, conscientes de sus obligaciones y de las consecuencias que de ellas se derivan.

B - Desarrolla la creatividad: Contribuimos al crecimiento personal estimulando la capacidad de creación, de iniciativa y de mirar la realidad desde ópticas diversas que permitan ofrecer las respuestas más adecuadas.

C - Estimula la convivencia: Impulsamos la aceptación mutua, la cooperación, las relaciones fraternas, la sensibilidad ante las distintas realidades que nos rodean, el respeto de las opiniones y de toda creencia, idea, costumbre o realidad personal.

D - Promueve la justicia: La escuela lasaliana tiene como meta que los niños y jóvenes conozcan, interpreten y transformen el mundo, es decir, que sean personas y ciudadanos responsables. Insistimos en la importancia de la ecología y del respeto a la integridad de la creación, la paz, los Derechos Humanos y del Niño y la cooperación desinteresada para el logro del bien común.

E - Cultiva la interioridad: Queremos que nuestros niños y jóvenes, desarrollen las competencias de aprender a ser cada vez más reflexivos, optar con criterios éticos y leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico. Con ella deben ganar en dimensión simbólica, en ser capaces de integrar el silencio en sus vidas, cultivar el compromiso y unificar su persona.

F - Abre a la trascendencia: La escuela lasaliana propone, invita y ayuda a toda la Comunidad Educativa a descubrir su dimensión trascendente. Como escuela cristiana posibilita vivir la experiencia creyente y su compromiso cristiano en la Iglesia desde el Evangelio y los valores de Jesús de Nazaret descubiertos en itinerarios de crecimiento personal en el seno de la comunidad.

3.8. Proceso de Educación en la Fe.

A.- La Pastoral como proyecto: Entendemos la pastoral como un proyecto que da sentido y

coherencia al marco educativo de las obras La Salle y cuyo fin es acompañar en el proceso de ser y hacerse persona: la búsqueda del sentido de la vida.

B.- Enseñanza religiosa escolar: Las Obras Educativas La Salle apostamos por una Enseñanza Religiosa Escolar de calidad que fomenta el conocimiento explícito de Jesús de Nazaret y su evangelio, el diálogo fe-cultura, ayuda al análisis crítico de la sociedad y sus valores, aporta cultura religiosa, social e histórica a nuestros alumnos en su maduración como personas y en la fe como cristianos para que puedan hacer opciones personales en la construcción de un mundo más fraterno, solidario, justo y pacífico dentro de una sociedad cada vez más plural.

C.- La Pastoral como experiencia:

c.1.- Celebrar la fe: Proponemos momentos intensos de celebración de la fe, una fe compartida que comunique la experiencia de manera significativa y una fe encarnada en cada itinerario vital.

c.2.- Construir la fraternidad: El estilo fraterno en las relaciones se manifiesta en el ambiente acogedor que viven los integrantes de la Comunidad Educativa. El encuentro con el otro es el que hace que seamos como somos. Es el encuentro con el otro el que nos lleva a Dios que está, vive y se manifiesta en nosotros.

c.3.- Vivir el servicio: Las acciones solidarias que se realizan en la Obra Educativa La Salle responden a un plan de educación para la justicia y la solidaridad. Ese plan posibilita conocer la realidad social, interpretarla e invitar a actuar en la misma. Las campañas solidarias, las iniciativas de voluntariado, los campos de trabajo... nacen y crecen como respuestas acompañadas en el proceso de crecimiento y maduración de los niños, jóvenes y adultos y facilitan retos de compromiso personal.

c.4.- Personalización y acompañamiento: Nos esforzamos en acompañar itinerarios vitales en las Obras Educativas ofertando propuestas de procesos catecumenales, de compromiso social, talleres de solidaridad y voluntariado, participación activa en ONGD, educación para el ocio y el tiempo libre...

3.9. Estilo pedagógico.

A. Coherencia y renovación: Nuestra pedagogía se rige por criterios que buscan la calidad educativa, la respuesta a las necesidades de los alumnos, el rigor científico, el trabajo cooperativo, la autonomía responsable y la sintonía con los avances tecnológicos y las metodologías didácticas más eficaces.

B. Educación centrada en el alumno: La persona es el centro de toda la acción educativa. Fomentamos la personalización en la formación, el conocimiento del niño y joven y el acompañamiento en su proceso de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de todas sus potencialidades.

C. Atención a la diversidad: Optamos por la educación inclusiva. Orientamos nuestra educación hacia el desarrollo integral de cada persona, respetando sus ritmos y capacidades; atendemos a la diversidad de situaciones, ofreciendo a cada uno oportunidades para su pleno desarrollo.

D. Desarrollo integral: Nuestra propuesta pedagógica quiere responder a los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. Tiene como referencia el desarrollo de las inteligencias múltiples y ofrece dinamismos adecuados para el desarrollo de las competencias que faciliten la coherencia entre el aprendizaje desarrollado en la escuela y las capacidades que la sociedad demanda.

E. Pedagogía innovadora: Aprendizaje Cooperativo y Programas La Salle: La Obra Educativa La Salle entiende la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los alumnos son los principales protagonistas de su propia formación y crecimiento personal. Mediante el Aprendizaje Cooperativo y por Proyectos, junto a los Programas La Salle de Estimulación y Desarrollo de Capacidades, desarrollamos una pedagogía innovadora, con procesos que aseguran el acompañamiento, la evaluación y mejora continua de estos programas.

F. Tecnologías de la Información y la Comunicación: Las Obras Educativas La Salle incorporan de modo constante los avances tecnológicos poniéndolos al servicio de la dinámica pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la relación con los alumnos y sus familias y de la organización interna en favor de la mejora continua de la calidad educativa. Apostamos por ellas como una dinámica clave para el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad.

G. Enseñanza de idiomas y formación en la comunicación: Las Obras Educativas La Salle potencian el aprendizaje de los idiomas, los proyectos plurilingües y desarrollan programas adecuados para ello ofreciendo experiencias variadas. Ayudan a conocer y apreciar los distintos lenguajes, para saber expresarse y enriquecer la comunicación.

H. Educar la conciencia crítica: La educación lasaliana ayuda a los niños y jóvenes a percibir el mundo circundante y los hechos que en él se producen con sentido crítico, para saber descubrir los valores y contravalores que encierra la sociedad plural. La reflexión diaria de la mañana y la tutoría son tradiciones lasalianas y una forma de mantener a los alumnos atentos a la realidad de la vida y a sus diversos significados.

I. Educar para el ocio y el empleo del tiempo libre: Entendemos la actividad educativa como “escuela a tiempo completo”. Potenciamos el uso formativo de los medios de comunicación, la Educación en el Tiempo Libre, la práctica del deporte, la organización de grupos y asociaciones, el voluntariado.

J. Evaluación de la propuesta educativa: En La Obra Educativa La Salle la evaluación ocupa un lugar importante como medio de diálogo, de comprensión, revisión y mejora de la práctica educativa para responder mejor a las necesidades actuales.

Ámbito 4. LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

La Comunidad Educativa dinamiza la Obra Educativa lasaliana. En ella se sienten integrados la Entidad Titular, los educadores, otros profesionales, Personal de Administración y Servicio, animadores de actividades pastorales, deportivas, de tiempo libre, extraescolares, voluntarios, los alumnos, los padres, madres y tutores y otras asociaciones ligadas a la Obra Educativa. Todos se sienten responsables del espíritu y buena marcha de la Obra Educativa.

A. Entidad Titular: La Entidad Titular garantiza la fidelidad al Carácter Propio y a la identidad de la propuesta educativa que ofrece a la sociedad ejerciendo la última responsabilidad de la Obra Educativa ante la Iglesia, la sociedad, los poderes públicos y el conjunto de la Comunidad Educativa.

B. Los alumnos y alumnas: Los alumnos son el centro de la Comunidad Educativa, la razón de ser de la escuela lasaliana. Crecen en un clima de seguridad, cercanía y libertad responsable, sintiéndose aceptados, respetados y queridos por todos los miembros de la comunidad.

C. Los Educadores Animadores del proceso educativo: Son educadores todas las personas que participan, de un modo u otro, en hacer realidad el Proyecto Educativo. En ellos y por ellos se hace realidad día a día el sueño lasaliano.

c.1.- Profesores y otros profesionales

c.2.- Personal de Administración y Servicio

c.3.- Otros colaboradores: *Personas que colaboran desde la animación de actividades pastorales, de tiempo libre, deportivas, extraescolares y desde el voluntariado en las Obras Socioeducativas y en las ONGD lasalianas... En todas ellas encuentran oportunidades para su formación y acompañamiento.*

D. Las familias: Los padres, madres o tutores legales, son los primeros educadores de sus hijos. Asumen el Proyecto Educativo y se implican en las propuestas que les afectan para el desarrollo integral de sus hijos e hijas y desarrollan relaciones de colaboración y cooperación con los demás integrantes de la Comunidad Educativa.

E. Otros grupos, asociaciones...: En las Obras Educativas La Salle existen Asociaciones (de padres y madres, de Antiguos Alumnos, de tiempo libre, culturales, religiosas...) que se sienten identificadas con el Proyecto Lasaliano.

Ámbito 5. PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN.

Promovemos y dinamizamos espacios para el conocimiento y la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Prestamos especial atención a las dinámicas relacionadas con la implicación de las familias (Consejo Escolar, Asociaciones de Madres y Padres, Escuela de Familias...).

Porque creemos en la dinámica comunitaria de nuestra propuesta educativa creamos los contextos que hacen posible la aportación de todos los estamentos de la Comunidad Educativa, su cooperación en el desarrollo del proyecto compartido y su compromiso en el desarrollo del protagonismo que les corresponde. Todo ello nos permite crecer desde:

- El respeto e Identificación con el Carácter Propio de las Obras Educativas La Salle.
- La corresponsabilidad en las tareas que les son propias y en llevar a cabo las decisiones que se tomen aceptando las consecuencias que de ellas se deriven.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ La representatividad por la que todos los miembros de la Comunidad Educativa tienen la posibilidad de intervenir en el proceso que conduce a la adopción de decisiones, a través de los órganos participativos del estamento que representan, según la legislación vigente. |
|---|

Tabla 12: Resumen del nuevo Carácter Propio de los Centros La Salle.

El Hno. Nicolás Capelle (2006) plantea en su libro “Quiero ir a tu escuela” la realidad actual del mundo educativo lasaliano. Señala seis aspectos que dinamizan el ámbito pedagógico y educativo de la escuela lasaliana del siglo XXI:

1. **Partir de las necesidades de la realidad:** La necesidad teórica no es quien pone en marcha las iniciativas lasalianas, sino las personas y los grupos necesitados o en riesgo. Las personas son lo primero; primeramente se interesa uno por ellas luego se las reconoce en su realidad familiar, social, étnica, religiosa. Es raro que se parta de la realidad grupal para alcanzar a las personas a no ser que sea porque se constata que el grupo (familiar, étnico, social) está en peligro. La metodología empleada se inspira en el método de la acción católica especializada: *ver, juzgar, actuar*.
2. **Plantear un marco educativo:** Este marco es habitualmente la *Escuela* tal como la hemos definido anteriormente. Pero no se trata primeramente de una estructura al servicio del saber, de los conocimientos, de los aprendizajes. Se trata ante todo de un lugar de vida; un lugar de formación ofrecido a personas y grupos que deseen caminar y construirse: el conjunto del dispositivo *Escuela* está ordenado a esa construcción personal y colectiva.
3. **Pensar la educación como porvenir:** La *Escuela* lasaliana – como muchas instituciones educativas – se preocupa por las sociedades en construcción; también mide los efectos de la fragilidad de los sistemas sociales, de las parejas, de las familias... de la pérdida de valores y de puntos de referencia que consume a muchos adultos inseguros en su intervención educativa.
4. **Pensar la educación como compromiso:** En muchos lugares la *Escuela* lasaliana se ha convertido en punto de apoyo para una proyección social y un compromiso local.
5. **Pensar la educación como proceso:** En consecuencia, la educación ya no es un bagaje totalmente terminado que se entrega de una vez para siempre. En efecto hemos aprendido que los puntos de vista son relativos, los conocimientos precarios, lo imprevisible inevitable, los sistemas interdependientes, la verdad de ayer error de mañana. El mundo es complejo y bajo el reinado de la incertidumbre. Y sin embargo hay que vivir con un mínimo de confianza.
6. **Pensar la educación con la espiritualidad como base:** La *Escuela* lasaliana sabe que la educación es espiritual. Es elaborar un relato narrativo entre el alumno, el maestro, la propia vida y Dios. Hengemüle (1998, p. 34) nos dice sobre este tema: “*En un mundo de la acción, se necesita recordar que existe un “principio de nuestras acciones” (Meditación 90,3) y un Señor de la Historia, que nos hace cocreadores con Él y nos elige para realizar su obra*”.

4.1.3. Retos del Modelo en el contexto de innovación y cambio actual.

4.1.3.1. Innovaciones educativas.

Históricamente la tradición Lasaliana es rica en innovaciones pedagógicas desde sus inicios. Unas innovaciones que supusieron cambios drásticos en la manera de entender la educación en el siglo XVII. Cambios e innovaciones que no siempre fueron aceptadas por los maestros y las instituciones escolares y eclesiásticas de la época. Léon Lauraire (2006, p. 34) nos hace caer en la cuenta de algunas innovaciones, como el trabajo en equipo de los maestros y la enseñanza simultánea a los alumnos, con estas palabras: *“Juan Bautista de La Salle y los Hermanos marcaron su diferencia al tomar una posición contraria o muy diferente. Dos opciones iniciales y esenciales llevaron a los Hermanos a reconsiderar la escuela como institución. En primer lugar, la voluntad irrevocable de encomendar sus escuelas a un equipo de maestros y no a uno de ellos individualmente. Al mismo tiempo, optaron por la enseñanza simultánea, que reemplazara a la individual”*.

Chico González (2007) habla de estas innovaciones citadas anteriormente, pero estas no fueron las únicas innovaciones históricas, también sustituye el latín por el francés, se adapta a toda clase de alumnos, sobre todo, a los hijos de los pobres y de los artesanos, diseña programas sistemáticos de materias tomando como base de partida la lectura, la escritura y el cálculo; ordena a los maestros el seguimiento de los alumnos con fichas psicológicas, establece una pedagogía del acompañamiento y vigilancia permanente mediante premios, castigos y animación; es previsor en el establecimiento de ejercicios, oficios en la clase y menesteres extraescolares, con lo que el realismo pedagógico de Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos queda puesto de manifiesto; en cada disciplina agrupa a los alumnos por clases, lecciones y órdenes; evalúa los resultados periódicamente; se ocupa de los nuevos maestros, poniendo a su disposición un especialista que les ayude y dirija, lo que hoy llamamos “acompañamiento de profesores nuevos”. Abre escuelas dominicales para instruir a obreros y a muchachos adultos que no tienen otro momento para aprender, diseña y proyecta el mobiliario escolar, de forma que se adapte a las necesidades de los escolares; y, finalmente, dota de una organización escolar a las escuelas que conduce al orden y al logro de los efectos deseados.

Llama la atención al releer la Guía de las Escuelas, que estos cambios estaban dirigidos claramente a constituir verdaderas escuelas que los Hermanos tenían muy pensadas, no eran locales improvisados, para ello se llegó a diseñar el tipo de escuelas, los espacios, la disposición de los alumnos en las clases, las agrupaciones de los alumnos, los tiempos. En este documento se entra en pormenores muy concretos. Podemos darnos cuenta de ello en los títulos que trata algún capítulo de dicho documento, donde se llega al más mínimo detalle, sirva como ejemplo este listado:

- La disposición del conjunto de la clase.
- La puerta de la escuela.
- Las ventanas y su altura en relación con la calle o con un patio interior común.
- Las comodidades.
- Las dimensiones deseables de un aula, en función de la edad y del total de alumnos.
- La puerta de comunicación entre las clases para facilitar la ayuda entre los maestros.
- La forma de los bancos y sus dimensiones.
- Las mesas de los que escriben y sus dimensiones.
- Los tinteros.
- Los “tableros” o carteles de alfabetos, de sílabas, de cifras y de vocales.
- La pizarra para los ejemplos y las reglas de aritmética.

- El sitio (silla) del maestro.
- El cofre o armario para colocar el material escolar común.
- Los elementos de adornos puestos en las paredes.
- La campanilla para avisar a los ejercicios de la escuela

La Salle pretendía una educación humana y cristiana del hombre total, en su integridad, sin dicotomías. Por ello la escuela que promovió debía contribuir a elevar el nivel de cultura de los alumnos, pero especialmente a los hijos de los artesanos y los pobres. Juan Bautista De La Salle tuvo en el campo de la Educación, gran visión de futuro. Queriendo remediar la falta de educación y de instrucción de los niños, emprendió la creación de diversos tipos de centros educativos, he aquí algunos de ellos:

- **Las escuelas gratuitas:** Este tipo de obras no estaba generalizada. Había algunas Escuelas Parroquiales, de caridad y otras de escritura y de lectura de pago. Ambas presentaban serias deficiencias y la población escolar que atendían era muy limitada.
- **Escuelas para formar maestros:** Este tipo de escuelas fueron las precursoras de las Escuelas Normales o de Magisterio. En ellas cuidó de la preparación y formación de los que serían maestros en sus propias escuelas y de otras.
- **Escuelas para maestros rurales:** Semejante a la anterior, con la diferencia en la forma de preparar a los maestros y diferentes contenidos de enseñanza, pues los profesores trabajarían en las escuelas de las aldeas.
- **Escuela dominical:** Funcionaba los domingos y recibía a los jóvenes que trabajaban durante la semana.
- **Escuela industrial:** Se ocupó de la educación técnica de los jóvenes, aprovechando algunos talleres que había en las escuelas, como la de San Sulpicio.
- **Centro de reeducación:** En él, De La Salle acogió a un grupo de niños díscolos o delincuentes, para educarlos y hacerles hombres de provecho.
- **Centro de reclusión:** Aquí recibió un grupo de adultos que estaban en deuda con la ley, les puso un reglamento y les dio la posibilidad de reintegrarse a su comunidad.
- **El internado:** El Internado se abrió a solicitud del Cardenal de París, para educar en él a 50 niños irlandeses, hijos de nobles. La obra terminó al involucrar a los 50 niños en distintos cargos dentro de la sociedad.
- **El noviciado menor:** Para los muchachos que deseaban ser Hermanos, pero que por la edad no podían entrar al Noviciado.
- **El noviciado:** Este era el centro de formación religiosa y espiritual destinado a los que deseaban ser Hermanos de las Escuelas Cristianas.

La innovación ha sido una constante en la vida del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esa pedagogía renovadora y evaluadora que mantuvo al Guía de las Escuelas como un documento vivo durante más de doscientos años, ha seguido viva también en el Instituto, produciéndose adaptaciones de obras y centros, abriendo nuevos centros para dar respuestas educativas a las necesidades de los lugares y las épocas.

Concretamente, desde hace unas dos décadas, en España y Portugal (Zona ARLEP), los Hermanos han intentado seguir siendo fieles a la Escuela Cristiana, pero se han ido abriendo centros de acogida para menores en riesgo, derivados de los tutelares de menores, así como “casas hogar” para inmigrantes.

En estos últimos años se han puesto en funcionamiento muchas innovaciones educativas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos y que brevemente quiero exponer a continuación:

- **Reflexión de la mañana:** Desde el punto de vista lasaliano la reflexión-oración de la mañana es un espacio educativo escolar breve en el que el educador propone una serie de actividades que facilitan la interiorización personal, la lectura crítica de los problemas de las personas y de la sociedad, el encuentro con Dios y el compromiso por mejorar. Es una herramienta necesaria para acercar la realidad a la escuela, de la educación en valores y una plataforma de evangelización.

Es una actividad diaria que tiene una duración en torno a los cinco o diez minutos y se realiza de forma preferencial al iniciarse la mañana en el lugar en el que se comienza la actividad escolar (aula, taller, laboratorio,...). Debe caracterizarse por ser breve, motivadora y práctica, es decir que tenga aplicaciones a la vida diaria. Se caracteriza, además, por responder a los intereses, planteamientos, inquietudes, interrogantes, problemas y situaciones vitales de los alumnos y alumnas y acercar la problemática y los logros del entorno y la sociedad.

La reflexión ha sido desde los comienzos de los centros La Salle, a finales del S. XVII, parte integrante del programa diario. La referencia más antigua con que contamos está en un libro que llamamos "Ejercicios de piedad que se hacen durante el día en las Escuelas Cristianas". Hay referencias explícitas en otros escritos sobre la práctica de la reflexión; por ejemplo, en la Guía de las Escuelas y en la Regla² de 1718. Ambos libros fueron escritos por Juan Bautista de La Salle, con la colaboración de los primeros maestros lasalianos.

- **Lectura Eficaz:** Al comienzo de la década de los ochenta, la escuela empieza a preocuparse por el "fracaso escolar". En este momento se ha dado cambios sustanciales como la modernización didáctica, comienzan a utilizarse recursos audiovisuales, se ensayan métodos más activos, una mejor formación del profesorado, pero no se percibe una mejoría en el aprendizaje de los alumnos. Así se que se comienza a hablar de nuevas formas de enseñar y de aprender. Se habla ya de "aprender a aprender".

Las técnicas de estudio cobran importancia y en los centros La Salle de toda España se comienza el curso haciendo un recorrido por estas técnicas para continuar con ellas, a lo largo del curso, en las distintas asignaturas. Dentro de éstas se da mucha importancia al tema de la lectura, de cómo leer para aprender. El Hermano de La Salle Alain Défalque (1991), recogiendo tradición e innovación, propuso una didáctica de la lectura mucho más acorde con lo que la lectura es en sí; a este se le llamó desde entonces "lectura eficaz", cuyo objetivo fundamental era leer más y comprender mejor. Se diseñaron una serie de actividades (juegos de lectura) encaminados a desarrollar las habilidades o capacidades implicadas en el acto lector: atención, comprensión, intuición, velocidad, habilidad visual, memoria, anticipación...

- **Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI):** Desde esta misma visión de "aprender a aprender" se adopta en los centros La Salle un programa de desarrollo cognitivo, que plantea la Modificabilidad Cognitiva Estructural de los alumnos, mediante el concurso de la mediación del profesor. Este programa fue creado por el profesor Reuven Feuerstein psicólogo clínico de origen judío y discípulo directo de Jean Piaget. Este programa parte de que todo el bajo rendimiento escolar o el bajo funcionamiento cognitivo es por el uso inadecuado de una serie de funciones mentales, que viene a ser como los prerrequisitos de un funcionamiento cognitivo correcto. Este programa llega a España de la mano del codirector de este trabajo José M^a Martínez Beltrán.

El PEI se basa en una concepción de la inteligencia como un proceso dinámico autorregulación que responde a la intervención ambiental externa. Este programa es una herramienta enfocada a favorecer el desarrollo y enriquecimiento de los procesos cognitivos de los sujetos deprivados socioculturales o con retraso. Para llegar a un aprendizaje significativo el alumno debe desarrollar todas sus capacidades cognitivas: establecer hipótesis y comprobarlas, crear relaciones virtuales, situar los datos y los acontecimientos en el tiempo y el espacio, compara, clasificar, seguir instrucciones con exactitud, inducir, deducir, abstraer, etc.

- **Actividades para el Refuerzo del Potencial de Aprendizaje (ARPA):** La finalidad de este método o programa consiste en potenciar y mejorar el aprendizaje, con el desarrollo y refuerzo tanto de las capacidades y habilidades cognitivas como de las afectivas. En sí, lo que pretende es enseñar a pensar, para así, aprender a vivir. Dentro de las habilidades cognitivas, se potencia el aumento de la capacidad de atención, dominio de la impulsividad, aumento del vocabulario, mejora de la expresión oral y de la capacidad de organización. En las habilidades afectivas se trabaja, entre otras, la colaboración con los compañeros, la motivación y la autoestima positiva y se favorece un alto sentimiento propio de capacidad.

Se pretende, con él, construir el pensamiento de los alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria, tanto en sus estructuras básicas de capacidades, operaciones mentales, como de actitudes y valores.

Establece una programación en su adquisición de conceptos, requisito “sine qua non” para la construcción de su pensamiento y personalidad. El objetivo metacognitivo se nos hace imprescindible, formulado en términos de dar progresivamente una conciencia reflexiva, de modo que el alumnado sepa comprender, hacer e identificar sus propios procesos mentales. Este programa se basa en la metodología de aprendizaje mediado de Feuerstein y fue creado por José M^a Martínez Beltrán, codirector de este trabajo.

- **Estimulación Neuronal: “Programa Ulises”:** La base para la estimulación cognitiva es propiciar la exposición a niveles de estímulo debidamente planteados, llevado a cabo en los momentos críticos para el aprendizaje, la infancia. Es en esta etapa de la vida donde la plasticidad para el aprendizaje y para el desarrollo de capacidades, operaciones mentales está vinculada a la intervención en los momentos claves en los que el cerebro humano y el conjunto de nuestro sistema nervioso central es más flexible a la captación e incorporación de estímulos externos. El niño/a recibe estos aprendizajes sin ningún tipo de esfuerzo por su parte debido a la gran plasticidad y facilidad para aprender en estas edades. Dos son los aspectos claves en la estimulación cognitiva:

La existencia de una estimulación cognitiva adecuada, realizada en un ambiente óptimo.

La materialización de dicha estimulación en el periodo crítico para ese desarrollo.

El “Programa Ulises” es un programa para potenciar el desarrollo y funcionalidad del complejo de redes neuronales que configuren paulatinamente circuitos estables como condición facilitadora para el desarrollo de capacidades – operaciones mentales – esquemas de conocimientos. Crear y desarrollar fondos cognitivos de datos básicos, garantizando su función neuroestimuladora al tiempo que su significatividad lógica. Este programa se aplica en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

- **Desarrollo de la Inteligencia lateral y emocional: “Programa CREA”:** Este programa se aplica en Educación Infantil y Educación Primaria. Es un programa para el desarrollo de la Inteligencia Lateral y de patrones básicos de Inteligencia Emocional. En la Educación Primaria, el programa desarrolla las siguientes capacidades o principios básicos:

- Superación de los modelos estables
- Supuestos previos
- Alternativa múltiple
- Aplazamiento del juicio
- Interflujo (trabajar a partir de las ideas del otro)

A lo largo de la Etapa de Primaria, los alumnos interiorizan este proceso a través de algunas herramientas básicas para el desarrollo de estos procesos creativos: brainstorming, infografía, six & six, boxes,... Se utiliza el procedimiento IDEAL.

Una variable de este programa se trabaja con jóvenes En la etapa de Ciclos Formativos, CREA despliega el trabajo por proyectos que son remitidos a los centros por distintas empresas asociadas al programa. El desarrollo de proyectos se lleva a cabo en términos de resolución de problemas a través de un procedimiento general conocido con las siglas de **IDEAL**. Por otro lado, los alumnos adquieren el dominio de una serie de herramientas avanzadas para la resolución de problemas en términos lateral - creativo:

Herramientas de desarrollo de parámetros

Herramientas de gestión de conocimiento

Herramientas de generación de alternativa múltiple

Herramientas de evaluación de alternativas

Herramientas de planeación

Además, el programa continúa trabajando los patrones emocionales básicos.

- **Desarrollo de la Inteligencia vertical: “Programa IRATI”:** Trabaja fundamentalmente el desarrollo de la Inteligencia Vertical. Los niños se iniciación a los procesos de Gestión del Conocimiento mediante el aprendizaje de las siguientes herramientas:

Mapas conceptuales.

Infografía

Organigramas

Diagramas CANTT

Diagrama Ishikawa (esquema de raspa de pez)

MindMap

- **Aprendizaje cooperativo:** «Cooperar para aprender» es la base del aprendizaje cooperativo pero podríamos añadir «para aprender más y mejor». Ese es el reto y ese es el fundamento de esta estructura de aprendizaje.

El *aprendizaje cooperativo* es un enfoque de enseñanza en el cual se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o grupos pequeños, dentro de un contexto enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se basa en que cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también el de sus compañeros.

El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. Uno de los precursores de este nuevo modelo educativo es el pedagogo norteamericano John Dewey, quien promovía la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática.

▪ **Programas de Educación en Valores:**

KITSCAIXA VALORES es un programa educativo que ha desarrollado Fundación La Caixa. Está dirigido al profesorado y al alumnado de Educación Primaria para reforzar los valores éticos y de convivencia. Trabaja valores como responsabilidad, compromiso, esfuerzo y civismo en tres grandes áreas: **IDENTIDAD, CONVIVENCIA y RESPONSABILIDAD**.

La Salle y Fundación La Caixa han llegado a un acuerdo de colaboración para difundir y aplicar este recurso educativo en los Centros La Salle a partir del curso 2008-2009, dentro de su Proyecto Educativo como un recurso valioso para la educación en valores.

La aplicación de este programa KITSCAIXA VALORES en los Centros La Salle se comenzará a aplicar en el curso 2008-2009 en un grupo de Centros La Salle situados en nueve Comunidades Autónomas: Galicia, Andalucía, Madrid, Canarias, País Vasco, Cataluña, Aragón, Baleares y Comunidad Valenciana.

LA VIDA EN JUEGO. Se trata de desarrollar un proceso de educación en valores en todas las aulas. Hasta el momento se han desarrollado los juegos para 1º y 2º de Primaria de los Centros La Salle aplicando de modo sistemático la pedagogía lúdica que se propone en el proyecto *“La vida en juego. Una pedagogía lúdica de los valores”*.

Consta de **4 Juegos**, dos por cada curso, apropiados a la edad de estos niños . Están pensados como instrumentos de trabajo en manos del tutor o educador, con una metodología que se propone con carácter orientador.

Cada juego dispone de una Guía Didáctica que describe el juego, sus objetivos, el valor humano a que hace referencia, las reglas de juego, la dinámica a seguir para su utilización pedagógica y diversas sugerencias o actividades complementarias.

La originalidad y la novedad del proyecto radican en su carácter *“lúdico”* y en que el proceso pedagógico se apoya en unos juegos que son de *“creación original”*: han sido creados específicamente para trabajar un determinado valor con cada uno de ellos.

Los valores que trabaja este proyecto guardan estrecha relación con los grandes verbos con los que se conjuga la vida:

▪ SER alguien	RESPONSABILIDAD
▪ HACER algo	CREATIVIDAD
▪ ESTAR con la gente	CONVIVENCIA
▪ TENER lo necesario	JUSTÍCIA
▪ EXISTIR por cuenta propia	INTERIORIDAD
▪ TRASCENDER	TRASCENDENCIA

Aunque cada juego trabaja un valor de modo especial, todos los valores nacen del *amor* como punto de partida, se alimentan de la *libertad* como condición humana indispensable y aspiran a la *felicidad* como punto de llegada.

Los cuatro juegos que se trabajan en 1º y 2º de Primaria son los siguientes:

1. ¡SEAMOS FELICES! (Con un poco de magia, todo es un regalo) – 1º Primaria
2. LAS CUATRO CASAS. (Dentro de ellas descubriremos un tesoro) –1º Primaria
3. EL RETRATO (Busca un retrato y encontrarás un vecino) – 2º Primaria
4. EL RATÓN Y EL QUESO (Premio al esfuerzo) – 2º Primaria

▪ **Proyecto HARA:**

“Hara” es una palabra japonesa que significa vientre y se le considera como el centro del equilibrio físico, psíquico y espiritual de la persona. Por Hara, se entiende «un estado del ser» centrado y sereno, un camino hacia el centro de gravedad que une la razón y las entrañas. La única vía para lograrlo es ejercitarse en esa búsqueda.

El Proyecto Hara trata de dar respuesta a esta necesidad de integrar todas las dimensiones de la persona desde la búsqueda interior. Hara es un plan que quiere ser trampolín para crecer en la vida interior, para colaborar al reto de dar sentido a la vida. Para ello en nuestras comunidades educativas (alumnos, educadores, personal docente y no docente , familias) nos comprometemos a que existan ámbitos en los que haya experiencias que nos ayuden a descubrir la vocación humana. Soñamos con una educación que atienda a la interioridad, de manera que nuestros alumnos puedan leer y comprender la realidad en la que viven y puedan estar abiertos a la trascendencia.

Este proyecto de educación de la interioridad ayuda a los alumnos, educadores, personal docente y PAS, familias a desarrollar la competencia espiritual, es decir, que sus objetivos son:

- ☆ *ser cada vez más reflexivos,*
- ☆ *optar con criterios éticos,*
- ☆ *leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico,*
- ☆ *ganar en dimensión simbólica,*
- ☆ *ser capaces de integrar el silencio en nuestras vidas, de manera que podamos abrirnos a la alteridad y a la trascendencia.*
- ☆ *cultivar una interioridad que nos mueva al compromiso.*

Los contenidos que se trabajan en las sesiones son los siguientes:

- ☆ **El trabajo corporal:** *tomar conciencia de uno mismo y comunicarse con mayor calidad y calidez.*
- ☆ **La integración emocional:** *aprender a controlar y expresar emociones y sentimientos, aceptándose cada uno y aceptando a los demás.*
- ☆ **Apertura a la trascendencia:** *abrirse a las grandes experiencias que dan sentido a la vida, incluso, a la experiencia del Absoluto.*

4.1.3.2. Concreción del modelo propuesto en las “buenas prácticas” lasalianas.

En este apartado quiero hacer constar cómo desde la Institución La Salle – Andalucía se viene trabajando y realizando determinadas, actividades, acciones e implementando una serie de programas que reafirman los distintos elementos del Modelo que propongo para dar respuesta a la educación de los niños y jóvenes en el siglo XXI.

Integral:

La propuesta educativa que se pretende dar a los alumnos en los Centros La Salle es que llegue a ser dueño de sí mismo, libre y responsable. Se le facilita la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo de su personalidad. Para ello tiene en cuenta las dimensiones constitutivas del ser humano (cognitiva, afectiva, biofísica, comunicativa, trascendental, ética y estética) y se preocupa de desarrollarlas equitativamente en los alumnos de manera interrelacionada para darle sentido a la existencia humana.

Las acciones que se realizan en los centros La Salle de Andalucía tendentes a trabajar la “educación integral” son las siguientes:

- Presentación del Carácter Propio a profesores, padres, alumnos y colaboradores.
- El lema del curso: con el póster, los materiales y actividades.
- Jornadas de acogida y sensibilización a principio de curso para alumnos, profesores catequistas y animadores de grupos.
- La formación del profesorado de los centros en las siguientes dimensiones: antropológica, profesional, cristiana y lasaliana.
- Equipo de Misión Compartida. En este equipo están representado todos los estamentos y grupos que funcionan en los centros.
- Numerosos gestos religiosos y de fraternidad que existe en los colegios: celebraciones, convivencias, oraciones, carteleras,...
- Proceso catecumenal, desde catequesis infantil hasta comunidades juveniles y de adultos.
- Sesiones de CELAS en los claustros
- CELAS distrital y regional. (tanto a nivel de profesores como de no docentes)
- Plan de pastoral del centro: Pedagogía del umbral; Diálogo fe cultura; Proceso catequético.
- Sensibilización en el espíritu misionero: PROYDE, Manos Unidas, Cáritas,...
- Realización de la documentación del centro: Proyecto Educativo, Plan Anual de Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento. Proyectos Curriculares, Programaciones.
- Establecimiento de Sistema de Calidad Total.

Holístico:

Los colegios de La Salle promueven la educación para la libertad que se ofrece como ámbito donde sea valorada y ejercida por todos. Fomenta el respeto a la libertad de los demás, manifestado en la aceptación del pluralismo y en el ejercicio de las libertades democráticas; y finalmente, favorece el proceso de liberación interior de los educandos frente a todo tipo de opresión, adoctrinamiento y manipulación.

En los Centros La Salle los alumnos se educan para la solidaridad entre los hombres y entre los pueblos, e intentan caminar, abiertos a otras culturas, hacia una fraternidad universal.

- Reflexiones con profesores y alumnos sobre los Objetivos del Milenio.
- Charlas a los alumnos de los Centros La Salle y a universitarios sobre Derechos Humanos y Derechos de los Niños, así como de prevención de drogas, malos tratos entre iguales, etc.
- Integración en los centros de personas de otras religiones, razas, culturas.
- Estudio y reflexión de otras religiones dentro del currículum.

- Celebración de la Semana por la Unidad de las Iglesias.
- Charlas formativas y mesas redondas de distintas confesiones cristianas y otras religiones.
- Encuentros de Verano: convivencias, colonias, campamentos,...
- Realización de programas de Intercambio Europeo: (SÓCRATES, ERASMUS, EURODISSEA, y LEONARDO DA VINCI,...)
- En las Universidades Lasalianas o en las que se trabaja con otras Instituciones religiosas se está trabajando la línea de Voluntariado en campos de Trabajo con inmigrantes, etnias, psiquiátricos y experiencias misioneras.
- Creación de una red de Universidades Católicas para intercambio de alumnos y profesores.
- Contactos con UNICEF, BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia).

Constructivista:

El tipo de educación que ofrecemos determina los criterios pedagógicos que animan nuestro sistema de trabajo. Nuestra metodología didáctica, abierta y flexible, garantiza tanto la fidelidad a los principios pedagógicos fundamentales como su constante actualización en un clima de serenidad y rigor en el trabajo. Papel relevante tiene en la Escuela Lasaliana el “aprender a aprender”, la mediación cognitiva y social, la aplicación de los “Criterios de la mediación de R. Feuerstein”, la experiencia del aprendizaje mediado, la metacognición, el desarrollo de capacidades, etc.

- Renovación metodológica, definiendo claramente un Modelo Pedagógico Lasaliano
- Renovación e innovación educativas: con la incorporación progresiva y puesta en marcha de distintos programas de innovación en línea cognitiva, metacognitiva y de mediación: **Plan de Innovación La Salle**. (Programas: ULISES, IRATI, CREA, OPTIMIS, CREA CICLOS, Lectura Eficaz, ARPA, Trabajo Cooperativo).
- Formación continua al Profesorado, Agentes de Pastoral, Voluntarios, Miembros de AMPAS, PAS,...
- Congresos de Experiencia Didácticas e Innovaciones Educativas.
- Torneos de Debates de alumnos de 4º de la ESO y bachillerato.
- Programa de Atención a la Diversidad.
- Plan de Acción Tutorial
- Creación de una comisión distrital de Nuevas Tecnologías y un Equipo de TICs en los Sectores.
- Reuniones de coordinación y formación en distintos niveles: Directores, Jefes de Estudio, Orientadores, Profesores de Apoyo Integración, Coordinadores de Programas de Innovación, Delegados de Pastoral, Defensores del Menor, Responsables de los Departamentos de Justicia y Solidaridad, Coordinadores de Calidad, etc.
- Encuentros de Etapas Educativas y Ciclos.
- Coordinación de áreas y Congreso de Experiencias Didácticas.

Procesual:

El educando es el principal protagonista de su propio crecimiento como persona. Dentro de la Comunidad Educativa Lasaliana, el educando participa activamente en el funcionamiento de las estructuras escolares y se compromete personalmente en el bien común y en el ejercicio de sus deberes y derechos democráticos. Se procura que el proceso de enseñanza – aprendizaje

sea activo, donde se cuestione y se creen “conflictos cognitivos”, la motivación como motor del aprendizaje y unas relaciones cordiales y afectivas entre alumnos y profesores.

- Plan de Acción Tutorial.
- Plan de Atención a la Diversidad.
- Programa de Orientación Vocacional y Profesional. Semana Vocacional.
- Seguimiento de las Comunidades Cristianas de Jóvenes y Adultos, para el proceso de un compromiso Asociativo.
- Otra apuesta fuerte consistió en dotar a los centros de Orientadores, Profesores de Apoyo a la Integración y en estos momentos se está planteando la necesidad de la incorporación de Educadores y Trabajadores Sociales en los centros. Los orientadores y departamentos de orientación coordinan temas importantísimos para trabajar el servicio educativo a los pobres
- Reuniones frecuente de formación, información y coordinación de los directivos y personas que están implicadas en el gobierno y animación de los centros.
- Plan de experiencias guiadas: Visita a los centros con peculiaridades. (sociales, religiosas, económicas) e intercambio de profesores de un tipo de escuelas distintas durante una temporada.

Axiológico:

Se cuenta con un plan explícito de Educación en Valores que estimula a los educandos para que hagan opciones libres y responsables que les conduzcan a la asunción de una jerarquía abierta de valores que dé sentido a su vida. Entre todos procuraremos crear un clima educativo basado en estos valores y orientado hacia progresivos compromisos.

Educamos para la formación de valores éticos como la honestidad personal, la sinceridad, el hábito y la responsabilidad en el trabajo y la participación desinteresada en el quehacer educativo.

- Programa de Educación en Valores.
- Reflexión de la mañana.
- Programas de Prevención de Alcohol y Drogas.
- Celebración de los “Derechos del Niño”
- Figura del Defensor del menor en los centros.
- Programa de mediación entre iguales: Alumnos ayudantes y mediadores. Mediación de alumno en situación de conflicto.
- Plan de Acción Tutorial
- Plan de Justicia y Solidaridad: Programa de acercamiento a la realidad; Programa de acción social; Programa de los derechos del niño.
- Voluntariado Lasaliano. (experiencias en centros especiales de educación no formal y en proyectos misioneros,...)
- Programas de absentismo escolar.
- Becas de estudios para alumnos desfavorecidos donadas por las comunidades de Hermanos, los propios centros y las Asociaciones de Padres.
- Escuela de Familia (formación para padres y madres).
- Charlas informativas sobre valores, familia, prevención, convivencia y tiempos de ocio familiar.

Contextual:

En los Centros La Salle se promueve la responsabilidad personal y colectiva, la toma de conciencia acerca de las injusticias sociales y el compromiso a favor de una sociedad más justa y fraterna, especialmente en su entorno social inmediato.

- Programas de Realidades Sociales, para acercar a los alumnos a distintas pobrezas que existen en nuestra sociedad y de cómo se está dando respuestas desde distintos colectivos, entidades y asociaciones.
- Celebración de distintas campañas solidarias: Domund, Manos Unidas, PROYDE, etc.
- Programas de acogida de inmigrantes en los centros con sus correspondientes protocolos de actuación.
- Creación de obras de Educación No Formal para dar respuesta a los inmigrantes y a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social.
- Campos de trabajo con inmigrantes.
- Voluntariado con inmigrantes y etnias.
- Programa de mediación entre iguales: Alumnos ayudantes y mediadores. Mediación de alumno en situación de conflicto.
- Los Derechos de los Niños: Se han creado programas, días y semanas dedicadas a la celebración del Día Internacional de los Derechos del Niño con distintas iniciativas y actividades. Sectores en los que se ha nombrado la figura del Defensor del Menor.
- Protocolo básico de actuación en abusos sexuales y malos tratos a menores.
- Las nuevas formas de familia: atención a las familias divorciadas o separadas (entregas de notas, tutorías,...)

Creativo:

Potenciamos en los educandos su capacidad de comprender y de expresarse creativamente en las distintas formas de lenguaje: verbal y escrito, expresión plástica y dinámica, lenguaje audiovisual...

- Puesta en práctica del Programa CREA, tanto en Educación Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos.
- Realización de Congresos de Experiencias Didácticas e innovación.
- Actividades deportivas, talleres, Grupos Scouts, Cofradías, Asociaciones de Antiguos Alumnos.
- Congreso de Experiencias Didácticas e Innovaciones Educativas.
- Creación de 16 nuevos Centros de Educación No Formal.
- Creación de nuevas experiencias de Vida Comunitaria, con seglares, con otras congregaciones, etc.

4.2. Marco Pedagógico Lasaliano para el siglo XXI.

En este momento histórico de la Institución Lasaliana en España hay que repensar la Pedagogía Lasaliana con una visión de futuro, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales. Por tanto Necesitamos reafirmar la identidad de la escuela lasaliana en sus prácticas pedagógicas y en los valores compartidos. Como dice Tébar (2014, p. 3): *“Si la sociedad cambia, la escuela no puede quedar indiferente”*.

Desde el desarrollo Integral que propone la Escuela Lasaliana recogemos todo lo que nos permite dar una consistencia y riqueza a una acción educativa humanizadora, socializadora, integral y de calidad. La base teórica en la que nos movemos se nutre de las corrientes sociocognitivas - humanistas, constructivistas, histórico — sociales, mediadoras del mundo psicopedagógico. El constructo teórico debe dar plena coherencia a la teoría y a la praxis educativa y, al mismo tiempo, dar forma a un método integrador de todos los elementos didácticos.

En este sentido la Comisión de Educación del Distrito La Salle ARLEP, viene trabajando desde hace tres años, en la definición de un Marco Pedagógico que de sentido y coherencia todo lo que se hace en las escuelas lasalianas. Es una reflexión que en el presente sigue abierta e incompleta.

En la figura 13 se presentan los principios institucionales, que a través de distintas actividades, programas y buenas prácticas nos conducen a una visión integral e integradora de la educación en nuestras escuelas.



Figura 13: Síntesis del Marco Pedagógico de los Centros La Salle.

Siguiendo el modelo pedagógico que subyace al Carácter Propio de los Centros La Salle y analizando la complejidad de la educación actual se nos exige, a los educadores lasalianos, un mayor sentido de identidad y pertenencia, revitalizar nuestra profesión con nuevas metodologías, así como un asiduo y generoso trabajo en equipo. Aunque no pretendamos la unidad del método, sí es imprescindible caminar hacia un sistema de creencias psicopedagógicas que fundamenten y den cohesión a nuestra intuición. Ésta es la razón de nuestra propuesta de hacer una relectura de la Pedagogía Lasaliana, tras conocer los

elementos más clarificadores y consistentes de las Corrientes Pedagógicas actuales, con visión de futuro.

En la tabla 13 definimos las características del modelo, estableciendo la visión a la que queremos llegar y los programas, actividades y buenas prácticas que nos ayudarán a tal fin.

Modelo de Educación Lasaliana para el siglo XXI

CARACTERÍSTICA	DEFINICIÓN	VISIÓN	PROGRAMAS / BUENAS PRÁCTICAS
INTEGRAL <i>Aprender a ser</i>	El hombre es un ser complejo y abierto, por tanto requiere para su comprensión una mirada integral: el hombre es un ser vivo, animal, corpóreo, espiritual, racional, psíquico, social, libre, responsable, ético,...	EDUCADOS PERSONALIZADAMENTE CON SENTIDO DE INTERIORIDAD Unidad y equilibrio de la persona Espiritualidad	Proyecto Hara Proyecto Evangelizador
HOLÍSTICO <i>Aprender a vivir</i>	Es el intento de vivir y educar, no solo todas las dimensiones de la persona, sino de sentirse un “todo” con el mundo, la cultura planetaria, unidos a otras culturas y razas por muchos puntos de encuentro.	POTENCIALIDADES DESARROLLADAS ABIERTOS A LA TRASCENDENCIA Educación centrada en el alumno Inteligencia y el pensamiento Toma de decisiones Afectividad / emotividad	Idiomas Nuevas tecnologías Información y la Comunicación (TIC - TAC) Interculturalidad e interreligiosidad
CONSTRUCTIVISTA <i>Aprender a hacer</i>	El aprendizaje como un proceso en el cual el alumno construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos almacenados del presente y del pasado.	CON SENTIDO COLABORATIVO DEL APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO <i>Mediación</i> <i>Desarrollo cognitivo</i> <i>conciencia reflexiva y crítica</i>	Atención a la diversidad Desarrollo de la Inteligencia vertical: “Programa IRATI” Aprendizaje Cooperativo
PROCESUAL	Es un proceso es algo ordenado y secuenciado, que no tiene sentido sólo como finalidad, sino que en sí es importante por el recorrido y el camino que desarrolla.	PREPARADOS PARA LA VIDA DESDE LA RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO Autoconocimiento Heteronomía – autonomía Acompañamiento, orientación y mediación del profesor Responsabilidad	Tutoría individual y de grupo clase Acompañamiento personalizado de los jóvenes
AXIOLÓGICO	El alumno no sólo recibe un contenido explícito planificado por la administración educativa, sino que está expuesto a un currículum oculto del que recibe creencias, costumbres, manías, valores, etc.	CON AUTONOMÍA, ESPÍRITU CRÍTICO, SOLIDARIOS ABIERTOS Propuesta de Valores	Programas de Educación en Valores Programas y charlas de prevención sobre alcohol y drogas Programa de mediación entre iguales Aprendizaje cooperativo Plan de Justicia y solidaridad Voluntariado

CONTEXTUAL <i>Aprender a convivir</i>	Que considere la educación en su contexto histórico social concreto, en sus relaciones e interacciones con otros sistemas sociales y ecológicos, en permanente mutación y desarrollo, capaz de ser reinterpretada y transformada a partir de la superación de sus principales contradicciones, limitaciones y conflictos.	CON AUTONOMÍA, ESPÍRITU CRÍTICO, SOLIDARIOS Comunicación Capacidad de crítica Resolución de conflictos Compromiso social Espiritualidad	Aprendizaje cooperativo Plan de Justicia y solidaridad Voluntariado Campañas de solidaridad Obras de Educación No Formal (socioeducativas)
CREATIVO	Orientado a superar la concepción tecnocrática y cerrada de la educación y a desarrollar el potencial creativo, práctico-reflexivo del alumno y del propio docente que reconstruyen y construyen el conocimiento científico, tecnológico y humanista en interacción con la comunidad.	CON CAPACIDAD DE CREACIÓN, INICIATIVA	Desarrollo de la Inteligencia lateral y emocional: “Programa CREA”:

Tabla 13: Modelo Educativo Lasaliano para el s. XXI. (Elaboración propia).

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

**Capítulo V:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
Y RECOGIDA DE DATOS**

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

“Desde un comienzo el hombre ha tratado de saber el porqué de las cosas. Primero, ellos buscaron explicación a los hechos más cercanos y a la mano. Luego el ser humano fue moviéndose desde esos asuntos inmediatos a plantearse problemas que abarcaran relaciones de mayor alcance..... El hombre que se esfuerza en busca de explicaciones está consciente de su ignorancia”.

(Aristóteles 330 a.C.)

Los seres humanos se han enfrentado siempre al reto, teórico y práctico a la vez, de aumentar los conocimientos para transformar la realidad que les rodea y así hemos ido acumulando saberes sobre el entorno en el que vivimos. En mi caso particular se trata del mundo educativo. Este conjunto de conocimientos que las personas tenemos sobre el mundo, así como la actividad humana destinada a conseguirlos, es lo que denominamos **ciencia** (deriva del latín "*scire*" que significa: saber, conocer; su equivalente griego es "*sophia*", que significa el arte de saber). Mi pretensión ha sido saber más sobre los jóvenes y el papel que pueden jugar en la sociedad del siglo XXI, y por tanto saber si los estamos dotando de los recursos necesarios para encarar la vida y su futuro con garantías de éxito.

Por lo tanto he tratado de buscar evidencias lógico-objetivas para aumentar el conocimiento sobre mi tema de estudio, buscando que exista rigor y ligazón entre la teoría, el método y las técnicas de observación. Ello me permitió usar la combinación de metodologías cuantitativas y metodologías cualitativas como la mejor manera de acercarme a la comprensión del problema, utilizando las técnicas que me permitieran abordar mejor el objeto de estudio.

Mi investigación educativa, como plantea Stenhouse (1984): pretendía ser una *«indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas»*, al tiempo que era consciente de una serie de características que menciona Albert (2007), como son **la propia realidad educativa** compuesta por fenómenos dinámicos, interactivos, y algunos de ellos tan complejos como las creencias, la moral, los valores, la ética que la hacen distinta de otras realidades sociales y que plantean problemas difíciles de resolver por el carácter cualitativo de los mismos, existiendo, por tanto, un riesgo de subjetividad por las distintas visiones y opiniones de los alumnos y profesores encuestados.

Una **dificultad epistemológica** al intentar controlar todas las variables que intervienen e interactúan en los fenómenos educativos sujetos a opiniones y percepciones de los sujetos. También interviene la **relación peculiar entre investigador y objeto investigado**, ya que en la investigación educativa, yo como investigador formaba parte del fenómeno social que investigaba con mis creencias, valores, ideas, etc., lo que hacía que no fuese totalmente independiente o neutral sobre los fenómenos estudiados; aun así, esto no supuso que renunciase en la medida de lo posible a la objetividad.

Por otro lado, fue difícil y complicado la **delimitación** del campo de investigación educativa que me proponía, ya que de por sí el tema ofrecía distintas orientaciones y posibilidades de investigación y la utilización de diversas herramientas o técnicas de recogida de información y de datos.

Considero que los especialistas de la educación debemos comprometernos como investigadores de nuestra propia práctica y reflexionar críticamente acerca de la misma para mejorarla, a través del contraste, el diálogo, el debate, la deliberación y la experiencia compartida sobre prácticas pedagógicas habituales.

Por otra parte, creo que se hace indispensable para aprender a investigar, tener una experiencia directa con la problemática a estudiar, cuyas conclusiones superen la mera recolección de información. Para ello, es fundamental introducir las herramientas de investigación en el estudio, para un posterior análisis teórico-reflexivo y la implementación de estrategias que mejoren esas prácticas.

Para finalizar, creo que es necesario propiciar, organizar e implementar un espacio de promoción, investigación y desarrollo, con acciones continuas y sistemáticas en el marco de la formación de investigadores de la educación.

Por lo dicho anteriormente, el problema de mi investigación nace de mi experiencia directa en el trabajo pedagógico y pastoral con los jóvenes, y desde la idea de profundizar en la juventud actual y el papel que les toca jugar en este siglo XXI que hemos comenzado. Me preocupaban determinados síntomas que revelaban el vacío de muchos jóvenes, que los llevaban al consumo desmesurado de todo: alcohol (“botellón”), drogas, música, sexo, etc. Me preocupaba la notable falta de autonomía, tal vez producida por el retraso temporal en la incorporación al mundo laboral, una dependencia de sus propias familias permaneciendo mucho tiempo en el hogar familiar. Una falta de responsabilidad ante su propia formación como preparación para el futuro y la toma de decisiones. Una relajación en el compromiso transformador de la sociedad, roto por algunas voces, pocas, antisistema e indignados del 15 M.

Desde el conocimiento y la experiencia que me han aportado el trabajar con la juventud desde la docencia, creo que las generaciones actuales de jóvenes son producto de la educación y de la sociedad que los adultos hemos construido para ellos, es decir, lo que los mayores hemos hecho de ellos, para lo bueno y para lo malo. Tienen grandes potencialidades, cualidades y unos valores muy positivos. Viven el presente de forma real y no con las pretensiones utópicas de los adultos. Dominan el mundo virtual y las nuevas tecnologías que están ante ellos sin miedos y sin complejos. Pueden moverse por las redes de la información manejando varias fuentes de información a la vez; son capaces de comunicarse a través de chats y SMS con gran rapidez y con unseudolenguajes que ellos mismos han inventado; tienen capacidad de convocatoria utilizando las plataformas interactivas como el “Tuenti”, “Facebook” o con el simple uso del “WhatsApp”; son rápidos de reflejos y pueden hacer varias cosas a la vez.

Todo lo anterior hace que me preocupen seriamente cuestiones como: qué es de la juventud en el momento actual, hacia dónde se dirige y cómo la estamos educando para convertirla en una ciudadanía responsable y capaz de liderar la sociedad y el planeta en el siglo XXI. Desde aquí surge el problema que plantea mi investigación: **“Las características de nuestro mundo globalizado desde una inmersión en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, el impacto, cada vez mayor, de las nuevas tecnologías, el papel de las familias y el rol que desempeña la escuela a nivel curricular y metodológico-didáctico, hacen que nuestro alumnado actual muestre falta de autonomía personal y ante el aprendizaje, una responsabilidad cada vez menor ante su formación y su futuro en lo que a decisiones respecta, y unos niveles bajos de compromiso social para transformar la sociedad”.**

Y por tanto me planteé establecer una hipótesis de investigación que profundizase en que: **“La puesta en práctica del Modelo Sistémico que subyacente en el Carácter Propio de los Centros La Salle, a través de la implementación de programas, actividades y buenas prácticas, hace que los alumnos de distintos contextos sociales, familiares y escolares del Sector La Salle – Andalucía, que han permanecido durante la Educación Primaria y Secundaria, en dichos centros, se perciban con un alto grado de autonomía personal y ante su aprendizaje, sean responsables en la toma de decisiones personales y de formación y tengan un compromiso social claro para transformar el mundo, conscientes, además, de que estas tres dimensiones se les han trabajado a lo largo de su periodo de escolarización”**.

5.1. Diseño de la Investigación.

Después de realizar la revisión teórica, nos adentramos ahora en la investigación realizada, para lo cual se delimita la metodología seguida, su diseño y desarrollo; a continuación, analizaremos los datos obtenidos y expondremos las conclusiones, para así revisar los objetivos y la hipótesis planteada, y trazaremos algunas sugerencias e implicaciones para el futuro y la mejora de la realidad estudiada.

A continuación se explica la metodología de la presente investigación que mejor se ajustaba a la realidad estudiada y a su complejidad. Se han empleado diversas fuentes de recogida de datos: **cuestionario** (escala Likert) a alumnos de 4º de ESO, grupo de discusión de expertos (focus group).

Además, se ha optado por la triangulación, aplicando y combinando las metodologías cuantitativas y cualitativas, contrastando los datos obtenidos desde las diferentes fuentes y efectuando diversos contrastes, lo que nos ha permitido aumentar la validez y fiabilidad de los resultados, así como evitar sesgos.

Como expresa Álvarez (2002, p. 213): *“El diseño de evaluación es un esquema que permite contemplar en un plano formal los elementos que entran en juego cuando evaluamos una intervención, así como las interacciones existentes entre ellos”*.

Cuando se plantea un diseño, tratamos de plasmar lo que queremos hacer en la realidad que pretendemos estudiar, para ver la secuencia y los efectos que pueden producir. Las decisiones que se tomen respecto al proceso de evaluación condicionan el diseño de evaluación que vayamos a desarrollar.

El diseño de mi investigación se centró en pasar un cuestionario a los alumnos de 4º de la ESO de los centros La Salle del Sector de Andalucía que tenían esa etapa educativa. En dicho cuestionario se trataba de obtener información sobre las percepciones, constataciones e ideas que los alumnos tenían ellos sobre su autonomía, responsabilidad y compromiso social, y también la visión que ellos mismos tenían sobre el trabajo en sus centros en esos temas sobre ellos. Dichos cuestionarios se realizaron en la misma semana a través de una plataforma moodle (Plataforma Sallenet). De tal forma que los resultados se volcaron en un Excel y posteriormente se trataron con el programa estadístico SPSS 21.

Al mismo tiempo se realizaron sesiones de grupos de expertos con cinco centros de la red de obras lasalianas: dos de un perfil socioeconómico y cultural bajo y tres con perfil alto, ya que era importante tener en cuenta la variable contextual.

Posteriormente se cruzó la información obtenida en los cuestionarios con las opiniones manifestadas por los expertos en los focus groups.

DIMENSIONES DEL ESTUDIO	TIPO DE DISEÑO	PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	ANÁLISIS DE LOS DATOS
<i>Percepciones, competencias y actitudes de los jóvenes de 4º de la ESO ante: la autonomía, responsabilidad y compromiso social, y las actividades, programas y buenas prácticas se hacen en el centro</i>	Descriptivo basado en métodos de encuesta	Cuestionario (Escala Likert)	Técnicas estadísticas
<i>Percepciones, ideas y razonamientos de los Equipos Directivos de la Etapa de Secundaria ante: la autonomía, responsabilidad y compromiso social de los jóvenes de 4º de la ESO, y las actividades, programas y buenas prácticas se hacen en el centro en esas dimensiones</i>	Enfoque cualitativo, basado en la valoración y opiniones de los participantes	Grupo de discusión	Análisis cualitativo
<i>Interacción entre las percepciones, competencias y actitudes de los alumnos de 4º de la ESO y las percepciones y opiniones del grupo de expertos .</i>	Descriptivo de enfoque cualitativo	Comparativa de Resultados	Análisis cualitativo

Tabla 14: Dimensiones del estudio, diseño, procedimiento de recogida de datos y el análisis efectuado. (Elaboración propia).

5.2. Selección de los participantes en la investigación.

La población se tomó de los centros de toda la Red de Obras del Sector La Salle – Andalucía. Hay 20 centros educativos en Andalucía y Melilla, que van desde centros con una línea de Educación Infantil y Primaria, hasta centros integrados en los que se trabajan todas las etapas educativas, incluidos Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

Estos 20 centros que forman la Red de obras, tienen el mismo Carácter Propio, despliegan los mismos programas educativos tendentes a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y todos están certificados en el proceso de calidad ISO 2000 – 9001.

Se presenta la tabla 15, a continuación, con los 20 centros, el nº de aulas por etapas educativas, así como el número de alumnos en dichas etapas. Además aparece el nº de alumnos de 4º de ESO de los centros que tiene esa etapa y la clasificación socioeconómica y cultural de cada centro. Por tanto la población de alumnos estaba centrada en 16 centros que tienen la Secundaria Obligatoria, siendo el número de total de 900.

Para la selección de la muestra he realizado un estudio exhaustivo de los 20 centros que forman la “red de centros La Salle – Andalucía”. En primer lugar me servido de un estudio hecho en dichos centros sobre la respuesta que cada uno de ellos estaba dando a la pobreza *adintra* y *adextra* de los centros. Esto me ha permitido tener una visión completa del contexto social y del nivel socioeconómico de cada uno de ellos. En esta misma línea me han servido los resultados de cada una de las obras educativas respecto al Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dicho índice fue medido por la Administración Educativa en el curso 2012 – 2013.

Este índice me ha permitido seleccionar cinco centros: dos de niveles por debajo de la media andaluza y tres por encima de dicha media.

Los centros fueron elegidos en función de realizar la investigación en distintos niveles sociales, económicos y culturales. Los centros fueron los siguientes:

ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL BAJO:

- Colegio “La Salle – Fundación Moreno Bachiller” de Arcos de la Frontera. Cádiz
- Colegio “La Salle – San Francisco” de Sanlúcar de Barrameda. Cádiz

ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL ALTO:

- Colegio “La Salle” de Córdoba.
- Colegio “La Salle – Buen Pastor” de Jerez de la Frontera. Cádiz.
- Colegio “La Salle – Felipe Benito” de Sevilla.

5.2.1. Selección de alumnado participante.

Para seleccionar la muestra he utilizado una **muestra por conglomerados o clusters**. Este tipo de muestreo es muy útil para la investigación educativa, cuando los integrantes de la población se encuentren reunidos en agrupaciones naturales, tales como escuelas o aulas. En estas circunstancias podré utilizar estas agrupaciones naturales para evitar el problema de la dispersión de la muestra. Para ello utilizaré esos conglomerados como unidades de muestreo primarias o naturales, ya que todos los miembros de los subgrupos seleccionados tienen las mismas características. Es decir, en lugar de seleccionar entre los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los Centros La Salle – Andalucía, elegiré a las clases de 4º de ESO de entre los Colegios que tienen Enseñanza Secundaria Obligatoria y que se encuentren dentro de los 4 parámetros socioeconómicos y culturales (bajo, medio – bajo; medio – alto y alto) correspondiente a los niveles que marca la Junta de Andalucía en el ISC, con lo que obtendré una muestras más clara y estratificada social, económica y culturalmente. La muestra ha sido *monoetápica*, ya que se ha realizado a los alumnos que estén integrados en esos conglomerados, correspondiente a las aulas de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los 16 Centros del Sector La Salle – Andalucía que tienen la secundaria obligatoria.

Se han descartado los alumnos que no han cursado la educación primaria en el centro y que han accedido directamente a la ESO.

Me interesaba que en el estudio se consiguieran datos fiables utilizando técnicas distintas que permitieran el contraste y la compensación de las limitaciones entre ellas. Además los datos obtenidos con un método se pueden contrastar, matizar y profundizar a través de los otros.

En el área de investigación social la alusión a la triangulación no es nueva y se asocia con el incremento de validez de un proceso de investigación y con la mitigación de los problemas de sesgo como describe Blaikie (1991). Sin embargo, la triangulación más allá de su aporte en la validación de productos y procesos en la investigación, es importante para caer en la cuenta del carácter complejo, multidimensional y en permanente construcción de la realidad.

Esto me llevó al convencimiento de que era importante poder cruzar información (triangulación), utilizando instrumentos distintos que me permitieran el contraste en las distintas visiones, percepciones y opiniones de los sujetos de la investigación.

La selección del alumnado fue relativamente fácil, ya que al tener contacto con los veinte centros del Sector como Director de la Red, pude realizar la escala Likert sobre el alumnado de 4º de la ESO de los centros que tiene la etapa de secundaria Obligatoria. Una de las condiciones importantes de la población fue que hubiesen permanecido en el centro un total de 10 años, seis correspondientes a la Educación Primaria Obligatoria y 4 a la ESO.

De una población total de 900 alumnos han respondido a la encuesta 760 alumnos, y tras quitar a los alumnos que no han cursado la Educación Primaria en nuestros centros, han quedado validados para esta investigación 441 sujetos. 263 mujeres y 178 hombres.

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Apoyo Integración	ESO	PCPI	Bachiller.	CC.FF. - GM	CC.FF. - GS	TOTAL AULAS	Nº ALUMNOS Ed. Infantil y Primaria	Nº ALUMNOS ESO – Bac. CC.FF.	TOTAL ALUMN	Nº ALUMNOS 4º ESO
La Salle – Chocillas (Almería)	0	6	1	4	0	0	0	0	11	150	120	270	30
La Salle – V. del Mar (Almería)	3	12	1	12	0	6	5	2	38	375	835	1210	90
La Salle – Inmaculada Concepción (Andújar)	3	6	2	4	0	0	0	0	15	225	120	345	30
La Salle – Virlecha (Antequera)	0	0	2	4	0	6	6	3	21	0	675	675	30
La Salle – S. Fco. Javier (Antequera)	3	6	1	0	0	0	0	0	10	225	0	225	0
La Salle – FMB (Arcos)	3	6	2	8	0	4	5	2	30	225	665	890	60
La Salle – Mirandilla (Cádiz)	3	6	1	0	0	0	0	0	10	255	0	255	0
La Salle – Viña (Cádiz)	0	0	0	4	1	4	0	0	9	0	220	220	30
La Salle – San José (Chiclana)	0	6	1	8	0	0	0	0	15	150	240	240	60
La Salle (Córdoba)	9	18	1	12	0	6	0	0	46	675	510	510	90
La Salle – Sta. Natalia (El Puerto Santa María)	6	12	1	8	0	0	0	0	27	350	240	240	60
La Salle – Buen Pastor (Jerez de la Fra.)	6	12	1	12	1	4	0	0	36	450	460	460	90
La Salle – San José (Jerez de la Fra.)	3	6	1	0	0	0	0	0	10	225	0	225	0
La Salle – Sgdo. Corazón (Jerez de la Fra.)	3	6	1	4	2	4	3	0	23	225	385	385	30
La Salle – El Carmen (Melilla)	6	12	5	8	0	0	0	0	31	450	240	240	60
La Salle – Buen Consejo (Puerto Real)	6	12	2	8	0	0	0	0	28	375	240	240	60
La Salle – El Carmen (San Fernando)	3	12	1	8	0	0	0	0	24	375	240	240	60
La Salle – San Francisco (Sanlúcar)	6	12	1	8	0	0	0	0	27	450	240	240	60
La Salle – Felipe Benito (Sevilla)	3	6	1	8	0	0	0	0	18	225	240	240	60
La Salle – La Purísima (Sevilla)	3	6	1	0	0	0	0	0	10	225	0	225	0
TOTAL	69	162	27	120	4	34	19	7	446	5.600	5.670	11.270	900

Tabla 15: Nº de aulas de ESO y el nº de alumnos de 4º de ESO. (Elaboración propia).

5.2.2. Selección de los centros participante en los Focus Groups.

Como he referido más arriba, para hacer el estudio de todos y de cada uno de los centros de La Salle del Sector de Andalucía y poder hacer la selección de la muestra se utilizaron dos instrumentos:

1. **La Evaluación del Servicio Educativo de los Pobres de los centros La Salle del Sector de Andalucía.**
2. **El Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía**

5.2.2.1. Evaluación del Servicio Educativo de los Pobres de los Centros La Salle del Sector de Andalucía y Melilla.

Este estudio se realizó en el curso 2003 – 2004, para evaluar la pobreza sociocultural y educativa de los centros que constituyen el Sector de Andalucía y Melilla de la Institución Educativa La Salle y constatar qué respuesta estaba dando cada centro a esas pobreza citadas anteriormente.

El informe describe brevemente algunos **datos identificativos** de cada institución educativa, y presenta la **radiografía estática** de la pobreza en una cuádruple dimensión: económica, educativa, sociocultural y de valores.

En el Informe se expone la **radiografía dinámica** de las dimensiones de la pobreza, esto es, cómo se encuentra en la actualidad el Centro en relación con las estrategias operativas que está llevando a cabo, tanto en su dimensión interna, desde el Centro hacia *dentro*: alumnos, familias, jóvenes y adultos desfavorecidos, como en su dimensión externa, desde el Centro hacia fuera: *pobrezas del entorno inmediato y mediato*.

Dicho estudio nos sirve para describir las características generales de la ciudad o pueblo donde se ubica el centro, las características generales del centro, las características de los alumnos y sus familias.

Con sentido recapitulativo, en el estudio, figura un apartado donde se presentan un conjunto de **constataciones** en relación con las dimensiones de la pobreza, tanto en su estructura estática como dinámica. En el último apartado se mira hacia el futuro a través de una serie de **orientaciones y propuestas de acción a realizar por cada centro**.

Finalmente, dicho estudio plantea una serie de **conclusiones**, que conectan pasado y futuro de cada centro con la intención de revitalizar el presente en relación con lo transversal de la escuela lasaliana: ***el servicio educativo a los pobres***.

5.2.2.2. Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Entre los datos adjuntados se encuentra uno denominado “Índice Socioeconómico y Cultural (ISC)” que hace referencia a la posición que ocupa el centro respecto al nivel económico y cultural de las familias del alumnado comparándolo a la media andaluza. Este dato estadístico es de un alto significado ya que se ha demostrado la influencia que tiene este indicador en los resultados de los rendimientos escolares.

A continuación se describe qué es el ISC y cómo pueden usarlo para ajustar las puntuaciones obtenidas en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico minimizando el efecto del nivel socioeconómico y cultural del alumnado de su centro.

Qué es el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC).

El factor económico y cultural del contexto familiar del alumnado incide de forma manifiesta en aspectos sociales pero también en los educativos. En particular, la situación social, económica y cultural de las familias y la composición social del centro al que asiste el alumnado tienen una clara incidencia sobre los logros escolares, que incluso puede ser más importante que la atribuida al currículo escolar o a los recursos disponibles. Precisamente, el principio de equidad en la educación pretende compensar, entre otros, el déficit motivado por circunstancias sociales.

El Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) se ha construido basándose en las variables que fueron medidas a través de los cuestionarios de contexto de la Evaluación de Diagnóstico y que permiten la transformación de puntuaciones directas, teniendo en cuenta como grupo normativo al alumnado de un mismo nivel socioeconómico y cultural, en lugar de tomar como referencia a la totalidad del alumnado. De ese modo, es posible presentar puntuaciones transformadas diferentes, según establezcamos la comparación con todo el colectivo o solo con aquel segmento en el que se ubica el alumno o alumna de acuerdo con su mismo nivel socioeconómico y cultural.

En total, se trata de 10 variables que de forma reiterada han resultado estar asociadas al nivel de competencia que alcanza el alumnado:

TIPO DE INDICADORES	VARIABLES UTILIZADAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ISC
<i>Socioeconómicos</i>	V1. Estatus ocupacional más elevado para el padre y la madre.
	V2. Disponibilidad de ordenador en casa.
	V3. Disponibilidad de conexión a Internet en casa.
	V4. Disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite.
<i>Culturales</i>	V5. Nivel de estudios más elevado para el padre y la madre.
	V6. Disponibilidad de sitio adecuado para estudiar en casa.
	V7. Disponibilidad de mesa de estudio.
	V8. Libros de consulta y de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios).
	V9. Número de libros en el domicilio familiar.
	V10. Número de libros infantiles/juveniles en el domicilio familiar.

Tabla 16: Indicadores y variables utilizadas para definir el ISC.

Una vez seleccionadas las variables y mediante procedimientos estadísticos, se construye el ISC para cada alumno y alumna, lo que permite reducir el conjunto inicial de variables a un único factor o índice, de tal manera que la puntuación en este índice resume o sintetiza la posición del alumnado en el conjunto de las 10 variables antes mencionadas.

Claves para la interpretación del ISC.

- La obtención de un ISC muy alto se corresponde con un nivel de estudios y profesional alto de los padres y madres, con un elevado número de libros en el hogar y con la disponibilidad de los recursos a los que hace referencia las variables utilizadas en su construcción. La situación inversa se da cuando se obtiene un ISC muy bajo.
- La media aritmética para todo el alumnado andaluz participante en las evaluaciones de diagnóstico es 0 y la desviación típica 1.
- Un ISC con signo positivo significa estar por encima de 0 y, por lo tanto, contar con un nivel socioeconómico y cultural superior al nivel medio del alumnado de Andalucía, mientras que un ISC negativo implica estar por debajo de ese nivel medio.
- Teniendo en cuenta la desviación típica, es bastante improbable que el ISC adquiera valores superiores al 2,58 o inferiores al -2,58.

Además de caracterizar el contexto familiar de cada alumno o alumna, puede obtenerse un ISC de centro. Este ISC es el resultado de calcular la media aritmética del ISC asignado a todo el alumnado de ese centro cuyas familias completaron el correspondiente Cuestionario de Contexto.

Considerando el conjunto de los centros andaluces, es posible clasificarlos en cuatro niveles según el valor obtenido para el ISC. Como punto de corte se han utilizado los cuartiles, de tal manera que los grupos resultantes incluyen cada uno de ellos a un 25% de los centros. El intervalo de cada nivel viene reflejado en la siguiente tabla:

NIVELES SEGÚN EL ISC OBTENIDO				
	BAJO	MEDIO-BAJO	MEDIO-ALTO	ALTO
Primaria	Hasta -0,51	Desde -0,50 hasta -0,19	Desde -0,18 hasta 0,17	Desde 0,18
ESO	Hasta -0,41	Desde -0,40 hasta -0,12	Desde -0,11 hasta 0,29	Desde 0,30

Tabla 17: Niveles establecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el ISC

De esta forma la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía asigna una puntuación o Índice Socioeconómico y Cultural a cada centro.

El índice corresponde al curso 2012 – 2013, porque aunque la Consejería de Educación valora cada curso a los alumnos de todos los centros de Andalucía con unas pruebas diagnósticas sobre determinadas competencias. Sólo se estudió el ISC en el curso 2008 – 2009 y en el curso 2012 - 2013.

Los centros elegidos están en función de realizar la investigación en distintos niveles sociales, económicos y culturales. En la tabla 18 aparecen relacionados los 20 centros que la Institución de los Hermanos de la Salle tienen en Andalucía y Melilla:

CENTRO	ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL
▪ Colegio “La Salle – Chocillas” de Almería.	ISC Ed. Primaria: 0’07 = MEDIO – ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’33 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – Virgen del Mar” de Almería.	ISC Ed. Primaria: 0’72 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’67 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – Inmaculada Concepción” de Andújar. Jaén.	ISC Ed. Primaria: 0’37 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’12 = MEDIO - ALTO
▪ Colegio “La Salle – San Fco. Javier” de Antequera. Málaga.	ISC Ed. Primaria: 0’90 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – Virlecha” de Antequera. Málaga.	ISC Ed. Secundaria: 0’49 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – Fundación Moreno Bachiller” de Arcos. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: -0’01 = BAJO ISC Ed. Secundaria: -0’37 = BAJO
▪ Colegio “La Salle – Mirandilla” de Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0 = MEDIO - ALTO
▪ Colegio “La Salle – Viña” de Cádiz.	ISC Ed. Secundaria: 0’07 = MEDIO - ALTO
▪ Colegio “La Salle – San José” de Chiclana de la Frontera. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0’71 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’35 = ALTO
▪ Colegio “La Salle” de Córdoba.	ISC Ed. Primaria: 1’45 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 1’32 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – Santa Natalia” del Puerto de Santa María. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: -0’36 = MEDIO - BAJO ISC Ed. Secundaria: -0’27 = MEDIO - BAJO
▪ Colegio “La Salle – Buen Pastor” de Jerez de la Frontera. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0’46 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’72 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – Sagrado Corazón” de Jerez de la Frontera. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0’1 = MEDIO - ALTO ISC Ed. Secundaria: -0’41 = BAJO
▪ Colegio “La Salle – San José” de Jerez de la Frontera. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0’50 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – El Carmen” de Melilla.	No lo realizan ya que es un centro que pertenece al Territorio MEC
▪ Colegio “La Salle – Buen Consejo” de Puerto Real. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0’3 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’31 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – El Carmen” de San Fernando. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: 0’05 = MEDIO – ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’38 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – San Francisco” de Sanlúcar. Cádiz.	ISC Ed. Primaria: -0’1 = MEDIO - BAJO ISC Ed. Secundaria: -0’41 = BAJO
▪ Colegio “La Salle – Felipe Benito” de Sevilla.	ISC Ed. Primaria: 0’46 = ALTO ISC Ed. Secundaria: 0’59 = ALTO
▪ Colegio “La Salle – La Purísima” de Sevilla.	ISC Ed. Primaria: 0’71 = ALTO

Tabla 18: Niveles obtenidos por los Centros La Salle Andalucía en el ISC. (Elaboración propia).

5.2.3. Selección de las personas participantes en los Focus Groups.

La selección de los participantes en el Grupo de Expertos o “focus groups” se realizó de los miembros de los Equipos Directivos de los Centros, que tienen la misma estructura. En este caso se incluyó a los orientadores de los centros, como personas que tienen una visión importante de los alumnos, y en especial de los de 4º de ESO, ya que realizan la orientación profesional y vocacional de los mismos.

Los Equipos Directivos están formados en los centros La Salle de Andalucía y Melilla por las siguientes personas o cargos, incluyendo el Orientador:

- *Director General*
- *Director Técnico o Jefes de Estudio de la Etapa de Secundaria*
- *Delgado de Pastoral*
- *Orientador*
- *2 profesores del claustro de ESO con experiencia docente de, al menos, 5 años, con algún tipo de formación institucional y bien valorados por los alumnos.*

Se realizó la técnica de Grupo de Expertos en 5 centros del Sector de Andalucía y Melilla. La elección vino determinada por el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) de los Centros, de tal forma que hubiese dos centros de nivel bajo y tres centros de nivel alto, de los índices establecidos por la Junta de Andalucía.

ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL	CENTROS SELECCIONADOS
Índice Socioeconómico y Cultural Bajo	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Colegio “La Salle – Fundación Moreno Bachiller” de Arcos de la Frontera. Cádiz</i>▪ <i>Colegio “La Salle – San Francisco” de Sanlúcar de Barrameda. Cádiz</i>
Índice Socioeconómico y Cultural Alto	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Colegio “La Salle” de Córdoba.</i>▪ <i>Colegio “La Salle – Buen Pastor” de Jerez de la Frontera. Cádiz.</i>▪ <i>Colegio “La Salle – Felipe Benito” de Sevilla.</i>

Tabla 19: Centros La Salle Andalucía seleccionados con un ISC bajo y alto. (Elaboración propia).

5.3. Recogida de datos.

La elección y construcción de los instrumentos de observación y recogida de datos debe hacerse como plantea Sierra Bravo (1994), como una operación que se debe realizar, fundamentalmente, teniendo en cuenta las características de los sujetos de estudio, y sobre todo, la naturaleza de las variables a estudiar.

Me ha parecido recomendable el empleo, a la vez, de técnicas o herramientas distintas para poder realizar una “triangulación” que como plantean autores como Lininger y Warwick (1978): defienden que todo método de recopilación de datos, incluyendo la encuesta, constituye una aproximación al conocimiento. Cada uno proporciona una visión distinta de la realidad y todos tienen limitaciones si se utilizan de forma aislada.

Dice Blaikie (1991) que en el área de investigación social la alusión a la triangulación no es nueva y se asocia con el incremento de validez de un proceso de investigación y con la

mitigación de los problemas de sesgo. Sin embargo, la triangulación más allá de su aporte en la validación de productos y procesos en la investigación, es importante para caer en la cuenta del carácter complejo, multidimensional y en permanente construcción de la realidad.

Por tanto, en el intento de triangular la información he utilizado instrumentos de metodología cuantitativa y cualitativa.

Metodología cualitativa.

Para Rodríguez Gómez *et al.* (1996, p. 101): *"...la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio. Más bien, resulta el fruto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. (...) Al investigador cualitativo le pedimos que ofrezca, no una explicación parcial a un problema --como el modo que presenta un determinado conjunto de variables condición la forma en que se nos muestra otro conjunto de variables-- sino una comprensión global del mismo".*

La decisión de utilizar una metodología cualitativa obedece a que éstas:

- Buscan tener el testimonio oral más que escrito para poder acceder a la comprensión del objeto de estudio.
- Se centra en lo particular y el contexto temporal e histórico.
- Demuestra la variedad de perspectivas, ideas y posiciones sobre el objeto y parte de los significados subjetivos y sociales relacionados con él.
- La información brindada por cada persona puede complementarse con la utilización de otras técnicas cualitativas o cuantitativas.

El estudio comenzó, con una entrevista colectiva o Grupo Focal (Grupo de Expertos), a personas elegidas de entre el miembros de los Equipos directivos y profesorado de cada centro elegido. Al decir representativos, he querido decir profesorado que esté integrado en la vida del centro, que conozcan bien a los alumnos y participen activamente con ellos.

Metodología cuantitativa.

Hurtado de Barrera (2000), señala que los cuestionarios son instrumentos que agrupan una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, sobre el cual, el investigador desea obtener información.

Desde el enfoque cuantitativo, se ha aplicado un instrumento para medir las variables contenidas en la hipótesis de la investigación, entendiéndolo que es válido desde el momento si representa a las variables que se han pensado. Como plantean Hernández Sampieri (2003) y otros autores, que un instrumento de mediación es adecuado cuando registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. En términos cuantitativos: capturo verdaderamente la realidad que deseo capturar.

En esta investigación se pasó un cuestionario (escala tipo Likert) a los alumnos de 4º de ESO, y en el que las cuestiones fueron encaminadas a ver el grado de autonomía, responsabilidad y compromiso social que creen los alumnos tener, así como la percepción que ellos tienen de las

actividades, buenas prácticas y programas que en sus centros se realizan tendentes a conseguir las tres causas de las que se parte.

En la figura 14, que aparece a continuación se visualiza el esquema del estudio de campo que se ha realizado, así como la relación entre los instrumentos para su triangulación:



Figura 14: Esquema de los instrumentos de medida de la investigación. (Elaboración propia).

Entiendo que tanto desde el enfoque cualitativo como cuantitativo, la medición en general requiere que se contemplen una serie de requisitos para que tal evaluación posea índices suficientes de credibilidad y operatividad, y por tanto he buscado en todo momento la fiabilidad y la validez.

Para la recogida de datos de esta investigación se elaboró una “matriz” (Anexo 1) que sirvió como base al desarrollo del cuestionario de los alumnos/as de 4º de la ESO, así como para el planteamiento de las cuestiones a dialogar por el Grupo de Expertos.

Dicha matriz partía del establecimiento de las tres categorías que se querían investigar: autonomía, responsabilidad y compromiso social. Cada una de esas categorías se focalizaban en los cuatros elementos o subcategorías que se habían analizado en el apartado teórico de la tesis: aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto.

Esas cuatro subcategorías sirvieron de base para poder establecer los elementos a analizar y el contenido de los mismos. Los contenidos fueron los que, de alguna forma, dictaron los ítems que sirvieron para constituir la escala.

Para la recogida de datos sobre las percepciones, competencias y actitudes de los alumnos analizadas, así como la opinión y las percepciones de los expertos e informantes claves. Para

ello se han utilizado diversas técnicas, entre las que se encuentran los cuestionarios (Escala Likert), el juicio de expertos, la entrevista, el registro de interacciones entre los alumnos participantes y el grupo de discusión.

En el presente trabajo, los cuestionarios (Escala Likert) han sido empleados para el análisis de los que piensan los propios alumnos sobre ellos mismos y sobre cómo perciben las actividades que sus centros se hacen sobre los temas que se les preguntan. Azofra (1999) plantea que los cuestionarios son una de las técnicas más comunes en las investigaciones realizadas en ciencias sociales, utilizándose para recoger información de diversos tipos. Si seguimos a Arnal, Rincón y Latorre (1992) podemos decir que es un instrumento consistente en la presentación, por escrito, de una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de darse también por escrito.

- Otra de las técnicas empleadas ha sido los grupos de expertos. Esta técnica se centra en utilizar las valoraciones aportadas por personas expertas o de probada experiencia en un tema. Se ha utilizado para recoger valoraciones acerca de las dimensiones analizadas. Con este método hemos obtenido opiniones de distintos expertos sobre la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de los jóvenes con los que trabajan y conviven en las aulas, así como la constatación de las actividades, programas y buenas prácticas que en el centro se despliegan para trabajar las dimensiones objeto de la investigación. Según Krueger (1991, p. 24): *“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”*.

Por último, se ha realizado una comparativa entre las aportaciones de los participantes para contrastar las percepciones de los alumnos con las de los expertos en los temas analizados y estudiados, así como la visión de ambos grupos de participantes sobre lo que los centros La Salle despliegan para dar respuesta a los temas propuestos en el estudio.

La recogida de datos tanto de los cuestionarios a los alumnos de 4º de ESO y las entrevistas a los Grupos de Expertos se realizó en el curso 2012 – 2013. En la tabla 20, se muestran la temporalización de la recogida de datos efectuada tanto para los grupos de expertos, como para el cuestionario para el alumnado.

Dicha tabla contempla en la primera columna la validación del cuestionario por los alumnos del Centro La Salle – Virlecha” de Antequera (Málaga), y en la última columna el periodo de tiempo que se dio a los centros para participar en la encuesta. Las columnas 2 a 6 muestran cuándo se realizaron los Grupos de Expertos.

CURSO ESCOLAR 2012 - 2013						
Validación Cuestionario (Escala Likert)	Grupo de Expertos	Grupo de Expertos	Grupo de Expertos	Grupo de Expertos	Grupo de Expertos	Cuestionario Escala Likert
<i>Colegio "La Salle – Virlecha" de Antequera. Málaga</i>	<i>Colegio "La Salle – F. M. B." de Arcos de la Frontera. Cádiz</i>	<i>Colegio "La Salle" de Córdoba.</i>	<i>Colegio "La Salle – Buen Pastor" de Jerez de la Frontera. Cádiz.</i>	<i>Colegio "La Salle – San Francisco" de Sanlúcar de Barrameda. Cádiz</i>	<i>Colegio "La Salle – Felipe Benito" de Sevilla</i>	<i>Todos los centros del Sector que tienen la Etapa de ESO.</i>
19-20/03/2013	14/11/2012	11/12/2012	29/01/2013	25/02/2013	6/03/2013	10-14/06/2013

Tabla 20: Fechas en las que se realizaron los Grupos de Expertos y el Cuestionario a los alumnos. (Elaboración propia).

5.3.1. Cuestionario.

Se describe en este apartado el propósito del cuestionario (escala Likert) que se realizó a los alumnos de 4º de la ESO, así como la explicación del contenido de los ítems que dieron forma y estructura a dicho cuestionario.

García Ferrando (1986) define los cuestionarios como aquel instrumento de investigación que a través de procedimientos estandarizados de interrogación que permiten la comparabilidad de respuestas, obtiene mediciones cuantitativas de una gran variedad de aspectos objetivos y subjetivos de una población.

5.3.1.1. Propósito y contenido del cuestionario.

A. El propósito del cuestionario – escala.

La finalidad de este cuestionario (escala Likert) era obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población de alumnos de 4º de la ESO, en orden a los problemas y hechos que se pretendían estudiar. Concretamente esta información se refería a lo que las personas encuestadas sentían y opinaban sobre sus propias actitudes y capacidades, así como su visión de lo que se hacía en los centros para trabajar sobre ellas.

Precisar los objetivos de la encuesta permitió la elaboración del cuestionario. Dice Mucchielli (1974), es preciso ir formulando hipótesis, ya que estas son la base para redactar el cuestionario. Así como tener muy claros los objetivos de la encuesta, la temática a investigar y la población sobre la que se realizará.

Desde mi experiencia personal y la investigación teórica de mi tesis con la revisión bibliográfica de autores como: Elzo (2008), Cury (2007), Morín (1999), Hargreaves (1998), Gimeno Sacristán (2003), Martín Chávez (2006), Mayor Zaragoza (1998) y otros, se describe cómo los jóvenes actuales presentan niveles bajos de autonomía y responsabilidad en su toma de decisiones personales y de formación, así como escaso compromiso social en la transformación del mundo.

Esos tres tópicos (autonomía, responsabilidad y compromiso social), base de mi investigación, están presentes en el modelo pedagógico-pastoral del Carácter Propio de los Centros La Salle y se trabajan en los centros desde distintas actividades, buenas prácticas y programas concretos. El cuestionario – escala que se elaboró para la investigación intentaba recabar información en dos sentidos: de un lado ver la percepción que los propios alumnos tienen de su autonomía, responsabilidad y compromiso social, y de otro conocer si ellos son conscientes del trabajo en esos temas que se hace desde los propios centros.

B. Contenido del que consta el cuestionario – escala.

Partiendo de la “matriz” anteriormente mencionada procuré que la escala presentase una validez de contenido que reflejase un dominio específico del contenido que había querido medir. Como lo define Albert (2007), es la representatividad o la adecuación de muestreo del contenido, sustancia, materia o tema de un instrumento de medida.

Siguiendo las indicaciones de Américo (1993) del Departamento de psicología Social de la Universidad Complutense, en la elaboración de los cuestionarios se tuvieron en cuenta cuatro elementos:

a. Presentación del cuestionario.

Como dice Mucchielli (1974), la presentación permite que el encuestado no se muestre desconfiado y colabore en la investigación. El protocolo de presentación deberá incluir:

- Presentador del encuestador – investigador.
- Justificar por qué se hace la encuesta en ese Centro.
- Explicar y dar a conocer los motivos de la encuesta.
- Decir qué entidad patrocina la investigación.
- Garantizar el anonimato de los encuestados.
- Agradecer la colaboración.
- Poner ejemplos si son necesarios.

b. Organización del cuestionario en lo que se refiera a las preguntas de los distintos temas.

En este apartado se planteaba qué tipo de preguntas hacer para recabar información sobre el tema a investigar y cómo organizar las preguntas según los distintos apartados del estudio.

García Ferrando (1986), establece una secuencia de preguntas que es la siguiente:

- Preguntas de comienzo que no tengan mucha complicación.
- Aproximación gradual al problema principal.
- Finalizar con preguntas clasificatorias.

Dependiendo de los objetivos concretos de la investigación las preguntas podían organizarse de distintas maneras. En este caso utilizaremos una “secuencia de embudo”, es decir de lo más general a lo más particular o específico.

También eran importantes los temas y como debían organizarse en el cuestionario. La secuencia lógica debía orientarse hacia el encuestado. Las preguntas muy asociadas a los objetivos debían estar separadas unas de otras. También debía quedar claro, en el cuestionario, cuando empieza y termina un tema.

c. Descripción de algunos tipos de preguntas.

Como plantea Américo (1993), existen algunos sesgos al hacer preguntas, como es el caso de la “deseabilidad social”, es decir que los individuos respondan para quedar bien. En este sentido pretendo que los sujetos no se puedan posicionar en el deseo social.

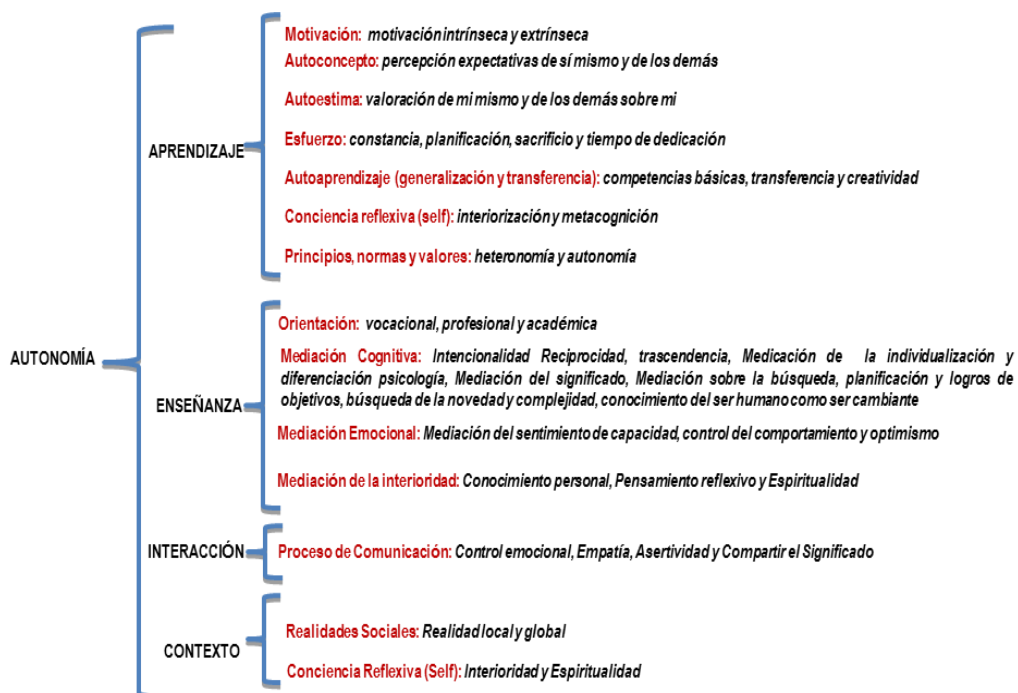
Las preguntas que se propusieron en este cuestionario eran cerradas de escala directa. Esta decisión se tomó en función de la población y muestra que iba a utilizar, ya que eran alumnos de Secundaria Obligatoria.

d. Elaboración del cuestionario.

Al elaborar el cuestionario puede haber una entrevista previa, pero esta etapa no es estrictamente necesaria, porque la revisión bibliográfica suele dar pistas e información suficiente para elaborar el cuestionario. Pero en este caso al utilizar otras herramientas para contrastar información con entrevistas, que se pasaron a los expertos de los centros, a través de un “análisis de contenido”, que no es otra cosa que aquellas palabras o ideas, derivadas del discurso de los entrevistados, que hacían referencia a un mismo concepto se agruparon en una misma categoría. Las categorías resultantes fueron las variables del cuestionario.

Para poder elaborar el cuestionario se comenzó con la creación de una “matriz” de trabajo. En dicho instrumento se consignaron las categorías y subcategorías (los elementos del modelo pedagógico) a trabajar, así como los elementos y contenidos que se proponían de base para poder constriñir los ítems del cuestionario.

A continuación aparecen unos esquemas síntesis (Figura 15) de dichas categorías, subcategorías elementos y contenidos.



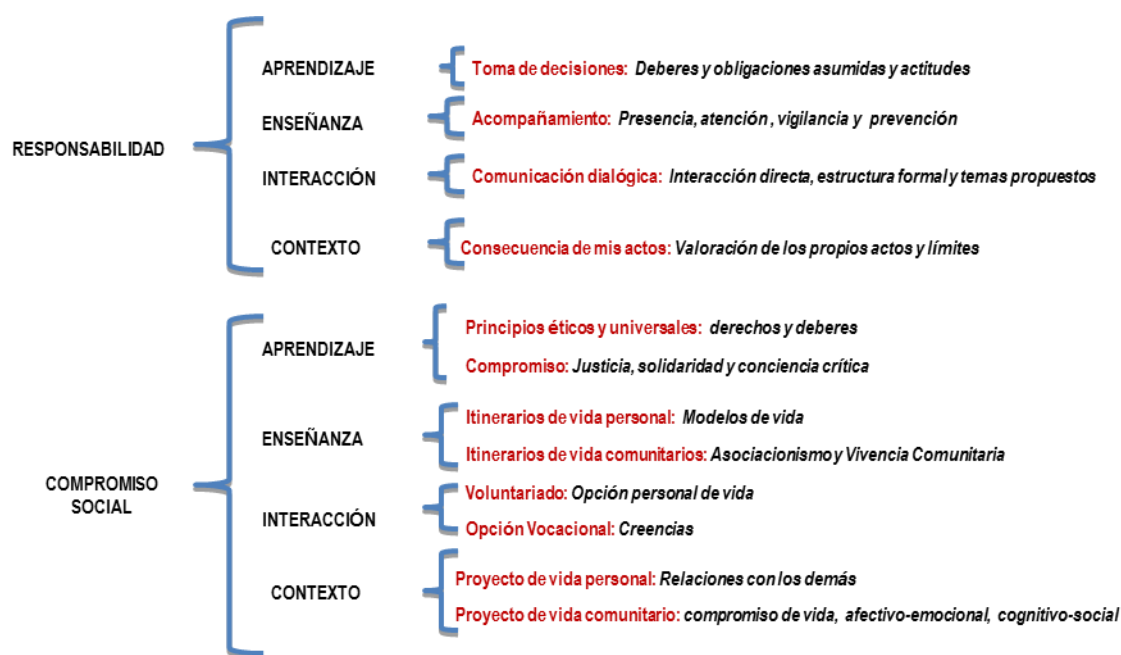


Figura 15: Esquema de contenido del cuestionario - escala de la Matriz referente a los temas de Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social. (Elaboración propia).

Desde el tema de la **AUTONOMÍA**, se insistía mucho en el aprendizaje del autoconcepto y autoestima del individuo como base de la motivación intrínseca, mucho más importante que la que se puede proporcionar extrínsecamente. También eran importantes el componente esfuerzo personal, la capacidad de autorreflexión y la asunción de principios, normas y valores.

Puede observarse que el primer tópico se trabajaba más exhaustivamente, ya que desde el modelo pedagógico-pastoral del Carácter Propio, y sobre todo, desde las distintas actividades, buenas prácticas y programas se insiste en mayor medida sobre él.

Desde la enseñanza que se le proporcionaba a los alumnos y alumnas, insistíamos en la “mediación” y orientación del profesor, tanto a nivel cognitivo, emocional y de la interioridad.

La interacción se centraba en un único contenido que es el del proceso de comunicación que llevaba a las personas a trabajar el control de las emociones, a ser empáticos con los que le rodean y a utilizar la asertividad, al mismo tiempo, que desde la comunicación compartimos los significados sobre el mundo y las realidades que nos rodean.

El contexto ponía el acento en las realidades sociales cercanas y del mundo en el que vivimos, ya que la globalización y la comunicación nos hacen partícipes de una realidad mayor que la local, y de otro lado la capacidad de reflexión personal, el self, sobre esas realidades cercanas y lejanas.

La **RESPONSABILIDAD**, analizada desde el aprendizaje se centraba en la toma de decisiones del individuo, poniendo en funcionamiento toda una serie de actitudes

personales que le hagan asumir una serie de deberes y obligaciones como persona y estudiante.

La enseñanza en este tema estaba en función del acompañamiento que hacen las personas adultas y educadores (profesores, padres,...), y que están cercanos al joven. El termino acompañamiento es más que el coaching, ya que también se hace acompañamiento de procesos personales espirituales y vocacionales.

La interacción se explicitaba en la comunicación dialógica entre los educadores y los educandos y donde se hacían explícitos los significados, creencias, el sentido de pertenencia y el sentido de la vida.

El contexto leído desde la responsabilidad, se expresaba en el grado de asunción de los propios actos y sus consecuencias.

Por último el **COMPROMISO SOCIAL** desde el aprendizaje se explicitaba en los principios éticos y universales, es decir en unos derechos y deberes, y en un compromiso con la justicia y la solidaridad desde una conciencia crítica ante las realidades de injusticia, pobreza y falta de paz en el mundo.

Desde la enseñanza se les intentaba trasladar, a los jóvenes, la importancia de unos itinerarios de vida personal y comunitarios que les hicieran dar sentido a sus vidas y se sintieran integrados y pertenecientes a su comunidad familiar, de iguales o cualquier otra como son grupos cristianos o de tiempo libre.

La interacción desarrolla el voluntariado como opción de vida y de transformación del mundo y la sociedad desde unas creencias. Desde el contexto nos interesaba que los jóvenes se planteasen su proyecto de vida personal y comunitarios, donde se explicitase su mundo de relaciones, su afectividad, etc.

5.3.1.2. Estructura del cuestionario – escala.

Un cuestionario es como dice De Lara y Ballesteros (2007) un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido.

Concretamente, para esta investigación se eligió una escala tipo Likert, formada por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales tienen que manifestarse los sujetos del estudio. Se trataba, por tanto, de una escala aditiva, lo que significa que las puntuaciones de los reactivos de dicha escala se suman para producir una puntuación de actitudes del individuo. A este respecto Kerlinger (2002) puntualiza que el propósito de la escala de puntuación sumada es ubicar a un individuo en algún punto del continuo del nivel de acuerdo de la actitud.

Likert (1932), al comienzo de los años treinta, desarrolló esta escala como un conjunto de reacciones ante actitudes donde las reacciones son consideradas con un valor de actitud aproximadamente igual y donde cada uno de los participantes señala con grados de acuerdo o desacuerdo.

Para la recogida de información el cuestionario de tipo Likert, que intentaba medir tres aspectos determinados a través de un conjunto de cuestiones formuladas a favor o en contra. El cuestionario se codificó, de tal forma, que los participantes debían emitir su grado de acuerdo con 4 opciones de respuesta que indicaban el grado de acuerdo/desacuerdo con el enunciado del ítem (desde 1=nunca; 2= pocas veces; 3= la mayoría de las veces y 4= siempre), el cuestionario incluyó, además, preguntas sobre aspectos sociodemográficos (edad, género, curso y nivel educativo).

A) Variables independientes de tipo atributivo y niveles en que se constituyen:

A1) Nombre del Centro y localidad.

A2) Años de permanencia en el centro: Años de permanencia en Ed. Primaria y años de permanencia en la ESO.

A3) Edad: 16 a 18 años y género: varón y hembra.

A4) Nivel educativo: 4º de Secundaria. Grupo: A, B o C. (dependiendo del número de líneas).

A5) Fecha de realización del cuestionario.

B) Variables dependientes criterio: los ítems que conforman la escala Likert agrupados en tres categorías o factores, Factor 1: Autonomía. Factor 2: Responsabilidad. Factor 3: Compromiso Social. Dentro de esos factores se analizarán el Proceso de Aprendizaje, el de Enseñanza, la Interacción-Comunicación y el Contexto. Lo anterior sirve para establecer los contenidos que deben tener los diferentes ítems.

5.3.1.3. Cuestionarios (Anexo II).

El instrumento empleado para la recogida de información fue una escala de actitud de tipo Likert, que mide unos determinados aspecto a través de un conjunto de cuestiones formuladas a favor o en contra y sobre las que los participantes deben emitir su grado de acuerdo con cuatro opciones de respuesta que indica el grado de acuerdo/desacuerdo con el enunciado del ítem (1=nunca; 2= pocas veces; 3= la mayoría de las veces y 4= siempre), el cuestionario incluirá, además, preguntas sobre aspectos sociodemográficos (edad, género, tiempo de permanencia en el colegio y nivel educativo). Los cuestionarios se aplicarán de forma anónima en las aulas de 4º de ESO de los colegios La Salle indicados.

El cuestionario fue validado en el Colegio “La Salle – Virlecha” de Antequera. Málaga.

5.3.1.4. Administración del cuestionario.

El cuestionario (Escala Likert) se realizó al final de curso a través de la plataforma Moodle de los Centros la Salle de España (Sallenet). A los 16 centros que tienen secundaria obligatoria se les pidió que los alumnos de 4º realizaran el cuestionario en la semana comprendida entre el 10 y el 14 de junio de 2013. (Anexo III).

El cuestionario se realizó a través de la Plataforma Sallenet que es una herramienta basada en el gestor de contenidos Moodle que engloba los siguientes aspectos:

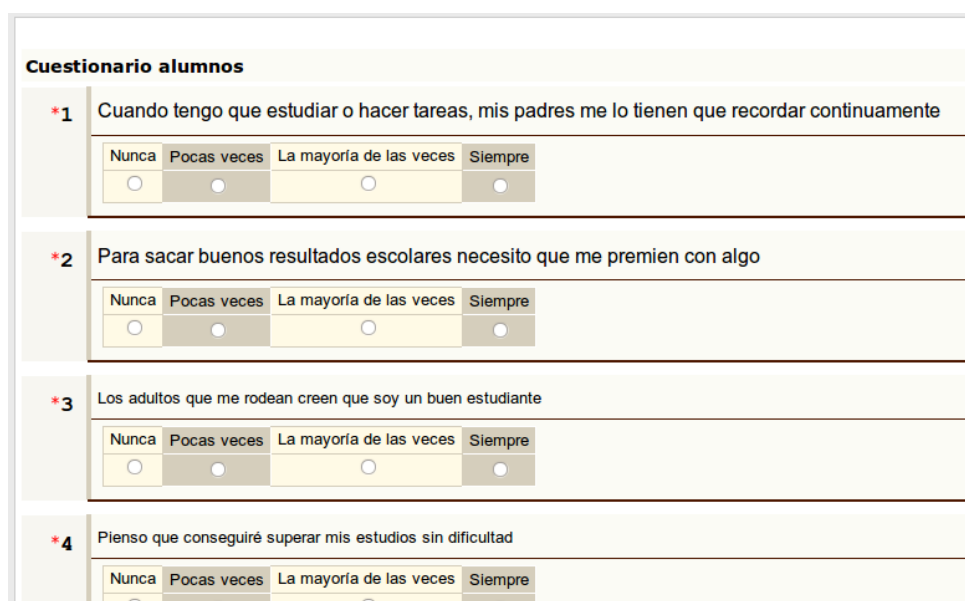
- 1.- Pedagógico:** entre alumno y profesor o alumnos entre sí. Esto permite hacer pruebas individualizadas para cada alumno, envío de trabajos al profesor y la corrección de dichos trabajos por los docentes.
- 2.- Gestión:** donde el personal de administración y secretaría pueden llevar toda la información personal y expedientes de los alumnos, padres, profesores y PAS, así como imprimir documentación oficial o no oficial.
- 3.- Comunicación:** la plataforma sirve como vía de comunicación entre los diferentes estamentos de los colegios. Además, cada usuario puede consultar toda la información de interés según su rol en el sistema (profesor, padre, alumno) actualizada de manera inmediata desde las clases.

Para el cuestionario de alumnos (Escala Likert) de esta tesis doctoral sobre los aspectos de autonomía, responsabilidad y compromiso social, se usó una actividad tipo “Questionnaire”, que puede encontrarse en los repositorios de Moodle de manera gratuita, y que facilita la realización de un test con diferentes tipos de preguntas, aunque para este caso sólo se ha escogido el tipo de preguntas Escala Likert, donde se escoge un valor numérico entre una serie de valores previamente establecidos.

Este tipo de cuestionarios se puede hacer a un grupo específico de personas, haciendo una matriculación previa de los mismos en la actividad, o puede ser de carácter público, donde cualquier usuario podría responder al cuestionario. En este último sentido, podemos diferenciar que podríamos dejar el cuestionario totalmente abierto, donde invitados y usuarios registrados podrían completarlo, o parcialmente abierto, donde sólo los usuarios registrados en dicha plataforma pueden responder.

La herramienta, una vez cerrada tras la valoración de los alumnos, te permite consultar una media del resultado por pregunta. Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS 21.

Adjunto como imagen una captura de pantalla que muestra una previsualización del cuestionario realizado en la plataforma Sallenet de los Centros La Salle.



Cuestionario alumnos

*1 Cuando tengo que estudiar o hacer tareas, mis padres me lo tienen que recordar continuamente

Nunca	Pocas veces	La mayoría de las veces	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*2 Para sacar buenos resultados escolares necesito que me premien con algo

Nunca	Pocas veces	La mayoría de las veces	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*3 Los adultos que me rodean creen que soy un buen estudiante

Nunca	Pocas veces	La mayoría de las veces	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*4 Pienso que conseguiré superar mis estudios sin dificultad

Nunca	Pocas veces	La mayoría de las veces	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 16: Captura de pantalla del cuestionario – escala en la plataforma Sallenet.

5.3.1.5. Características técnicas del cuestionario

Validación de cuestionarios por personas expertas:

En el proceso de validación se incluía la revisión de los ítems del cuestionario por expertos en el tema. Dicha validación incluía un alineamiento de los ítems del cuestionario con las preguntas guías. Los expertos fueron convocados por correo electrónico haciéndoles llegar el cuestionario de los alumnos, una carta de solicitud de participación (Anexo IV) y un cuestionario para valorar el instrumento (Anexo V).

Basándome en Thomas (2007, pp. 43-44), para la validación del cuestionario inicial se realizó un cuestionario en el que se proponían al grupo de personas expertas varios ítems que nos resultaban de interés (véase Anexo V). Respecto a la ESTRUCTURA GENERAL DEL CUESTIONARIO, se planteaban los siguientes aspectos a valorar:

- Datos generales que se les pide a los participantes
- Claridad en las instrucciones del cuestionario
- Claridad de la estructura del cuestionario
- Adecuación del número de ítems
- Adecuación del lenguaje al grupo destinatario (alumnado 4ª ESO)
- Grado de comprensión de los ítems
- Coherencia interna entre los 3 aspectos (Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social) con los cuatro elementos analizados en cada uno de ellos (aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto)
- Idoneidad de la secuenciación de los ítems siguiendo los 3 aspectos evaluados (Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social)
- Actualidad de los ítems formulados al alumnado
- Interés del contenido temático del cuestionario para los participantes

Para valorar el cuestionario que se empleó con los alumnos se pidió colaboración a ocho personas expertas. Cuatro de ellas pertenecientes a la Institución La Salle y de entre ellas cuatro personas dos son Doctores. También participaron cuatro doctores de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Pablo de Olavide. Concretamente esas personas fueron:

Universidad de Sevilla:

- Una profesora del Departamento de didáctica y organización escolar. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide.
- Una profesora Titular del departamento de Métodos e investigación en educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Un Catedrático de métodos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Un Profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide.

Institución La Salle:

- Una Lda. en Matemáticas y Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesora del Centro La Salle – Buen Consejo de Puerto Real
- Un Doctor en Ciencias de la educación, su tesis doctoral versó sobre el Perfil del Profesor Mediador mereció el Premio Extraordinario en Ciencias de la Educación de la UNED (Madrid, 2002).
- El Delegado de la Misión Educativa y Director de la Red de Centros del Distrito La Salle ARLEP (España y Portugal).

- El Delegado de Formación y Asociación. Director Titular de los Centros de La Salle - Cádiz. Sector La Salle – Andalucía. Maestro y Licenciado en Pedagogía.

Las aportaciones de dichos expertos se centraron en valorar distintos aspectos del cuestionario, así como hacer algunas aportaciones para mejorar el instrumento. A continuación se muestran los resultados de la validación de contenido realizada.

La valoración (1= baja; 2= media; 3= alta; 4= muy alta) en frecuencia de los apartados que valoraban el cuestionario de los alumnos por parte de los ocho expertos consultados fueron los siguientes:

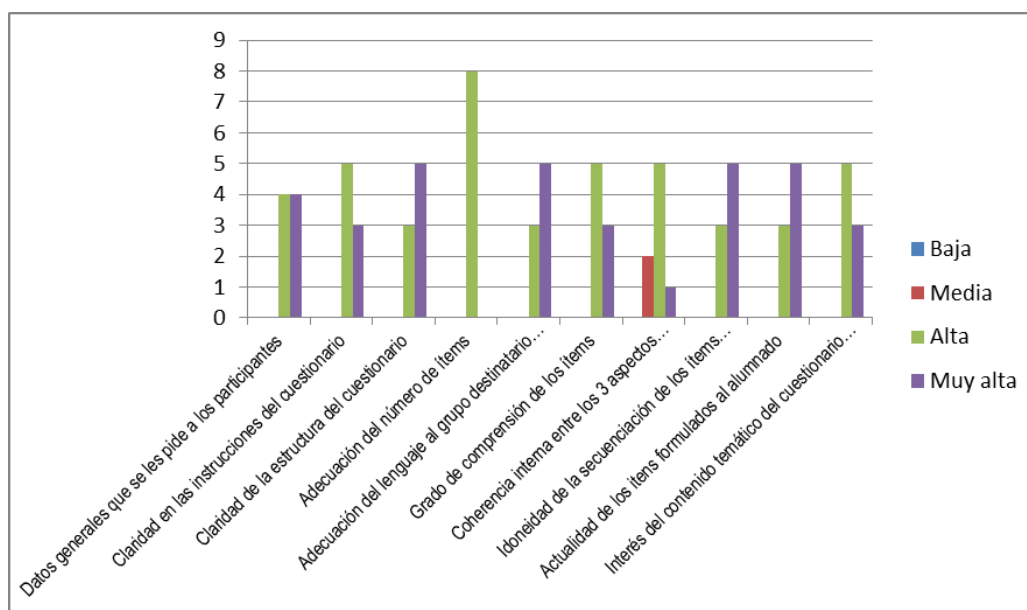


Gráfico 3: Valoración por los expertos de la estructura general del cuestionario. (Elaboración propia).

La valoración sobre el número de ítems fue valorado por los 8 expertos con 3 y por tanto alta.

Aparecía algo disperso el análisis sobre la coherencia interna entre los 3 aspectos (Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social) con los cuatro elementos analizados en cada uno de ellos (aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto). En este sentido creo que no se había entendido o no se había interpretado bien la matriz que se envió a los expertos para que situasen el análisis de la autonomía, responsabilidad y compromiso social desde los elementos que constituyen un modelo pedagógico: la enseñanza del profesor, el aprendizaje del alumno, la interacción dialógica entre el profesor y el alumno y la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos concretos.

Las aportaciones para mejorar el instrumento que se les pidieron a los expertos se centraban en indicar qué incluirían, modificarían o suprimirían en el diseño del cuestionario de los alumnos de 4º de la ESO. Las aportaciones más relevantes fueron las siguientes:

- Se hacía referencia al número elevado de ítems del cuestionario y que podría cansar a los encuestados. Después de varios filtros se realizó una reducción considerable de ellos y estableciéndose sólo los necesarios para cubrir lo que se planteaba en la matriz de la investigación. Una observación detallada de la matriz de investigación permite identificar que las subcategorías determinadas para la autonomía, responsabilidad y compromiso social coinciden en aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto. Estos

cuatro elementos, que por la cercanía al alumnado, se describen como motivos determinantes a sus respuestas, y en cada uno de ellos se vean las relaciones entre la autonomía, responsabilidad y compromiso social.

- Al realizarse el cuestionario a través de una plataforma moodle se me indicaba modificar las instrucciones. Aportación que me sirvió para modificar dichas instrucciones.
- Se hacían varias aportaciones de ítems que venían a decir lo mismo y que me sirvieron para reducir algo el cuestionario. Por ejemplo los ítems 4 y 9 del cuestionario original cuyas afirmaciones eran las siguientes:
 - Los adultos que me rodean creen que soy un buen estudiante
 - Los adultos cercanos a mí me valoran como un buen estudiante
- También había cierta repetición en los ítems 7 y 10:
 - Me organizo muy bien y dedico tiempo a estudiar
 - Todos los días dedico un tiempo al estudio y realización de tareas
- También atendí una aportación en la que se me indicaba acortar y simplificar el título del cuestionario.
 - El título original era: ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE AUTONOMÍA EN EL ESTUDIO Y EN LA TOMA DE DECISIONES PERSONALES. RESPONSABILIDAD ANTE EL ESTUDIO Y LAS DECISIONES VITALES Y EL GRADO DE COMPROMISO SOCIAL.
 - Para simplificar quedó reducido al siguiente: CUESTIONARIO SOBRE AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL
- Algunas aportaciones de cambios de palabras y expresiones que sirvieron para mejorar algunos ítems.
 - El ítem 34 que originariamente decía: “pienso en mí mismo y en mis cosas” se cambió por: “pienso en mí mismo y en lo que me pasa”.
 - En el ítem 39 decía: “Utilizo de forma razonada las tecnologías” y se cambió por: “Utilizo para mi estudio y tareas las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, redes sociales, móviles,...)”
 - El ítem 40 decía textualmente: “Tengo un buen comportamiento con mis compañeros y profesores” y se cambió por: “Tengo un buen comportamiento en el centro”
- Alguna aportación hacía referencia a que no se encontraba coherencia entre el objetivo del estudio, que hacía referencia a las actitudes, acciones... personales, con el contenido de un buen grupo de preguntas que estaban dirigidas al funcionamiento del centro educativo en clave del carácter propio. Ciertamente las preguntas intentaban por un lado el que los alumnos expresaran la visión de ellos mismos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social, pero también algunas preguntas permitían ver si el alumno tenía conciencia de que esos temas se estaban trabajando en el centro y si eso incidía sobre él/ella o no.
- En relación a los datos que se les pide a los estudiantes, se añadió en los datos la participación en un grupo del centro (Scout, Proyde, Salle-Joven,...).

El análisis del nº de ítems que trabajaban las distintas categorías fue el siguiente:

Categorías	Subcategorías	Nº de ítems	Ítems del cuestionario
Autonomía	Aprendizaje	10	Q.1, Q.2, Q.3, Q.4, Q.5, Q.6, Q.7, Q.8, Q.9 y Q.10
	Enseñanza	8	Q.11, Q.12, Q.13, Q.14, Q.15, Q.16, Q.17 y Q.18
	Interacción	4	Q.19, Q.20, Q.21 y Q.22
	Contexto	4	Q.23, Q.24, Q.25 y Q.26
Responsabilidad	Aprendizaje	6	Q.27, Q.28, Q.29, Q.30, Q.31 y Q.32
	Enseñanza	2	Q.33 y Q.34
	Interacción	2	Q.35 y Q.36
	Contexto	3	Q.37, Q.38 y Q.39
Compromiso social	Aprendizaje	3	Q.40, Q.41 y Q.42
	Enseñanza	2	Q.43 y Q.44
	Interacción	2	Q.45 y Q.46
	Contexto	4	Q.47, Q.48, Q.49 y Q.50

Tabla 21: Matriz de ítems y preguntas guía. (Elaboración propia).

El análisis de fiabilidad permitió estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las componen. El procedimiento de análisis calculó medidas de fiabilidad de escalas empleadas. El modelo de fiabilidad utilizado ha sido el de Alfa de Cronbach.

El coeficiente α oscila entre 0 y 1. Cuanto más próximo esté a 1, los ítems serán más consistentes entre sí, por tanto podemos afirmar que la consistencia interna del cuestionario es bastante buena ($\alpha = 0.862$).

Alfa de Cronbach	N de elementos
,862	50

Tabla 22: Estadísticos de fiabilidad.

5.3.2. El grupo de discusión

El grupo de discusión de expertos, *focus group* en inglés, también conocida como sesiones de grupo, es una de las formas de los estudios cualitativos en el que se reúne a un grupo de personas para indagar acerca de actitudes y reacciones frente a un concepto, problema, idea o situación. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica donde los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación. Si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática en estudio. Como dice Callejo (2001), el focus group tiende a tomar las características

de una entrevista en grupo, pero se abre de forma creciente a la interactividad de los participantes en la reunión.

Siguiendo la idea de Javier Callejo en su libro, el grupo de discusión puede entenderse como una sofisticada forma de interrogación, es decir, de alguna forma se interroga sobre el discurso que cada participante tiene sobre el tema. Desde el mundo del marketing nos viene una definición que pone el acento en el pará que sirve dicha herramienta y que Muchielli (1969) define que un grupo de discusión, en sentido estricto, se entiende un grupo cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones.

Desde la concepción americana Krueger (1991) nos la presenta el grupo de discusión como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente 8 a 12 personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responde a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Pero es Ibáñez (1997) quién nos ofrece una definición más amplia y acertada de lo que es un grupo de discusión, entendiéndolo como un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en confrontación de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de dicha confrontación (discusión) en los discursos personales y en los discursos grupales (consenso).

Como instrumento cualitativo de recogida de datos, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto, y presenta una alta validez subjetiva. Como comenta Suárez Ortega (2005), facilita y agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente reducido.

Callejo (2001) destaca, además, la posibilidad de observar los comportamientos no verbales así como la generación de una gran cantidad de datos y de hipótesis de investigación.

Sin embargo, las sesiones de grupo de expertos tienen limitaciones, entre las que destacamos: un menor control del investigador en el proceso grupal, la necesidad de una formación previa por parte del moderador, el análisis y la interpretación exhaustiva de los datos obtenidos, y evidentes problemas de generalización, ya que los resultados no se pueden extrapolar a todas las situaciones y su alcance es, pues, limitado. Asimismo, precisa un proceso de selección de los participantes, una preparación de los grupos y un lugar en el que se celebrará la reunión, además de una distribución de la participación de los sujetos. Su carácter abierto y flexible, así como su duración, constituyen un problema añadido en cuanto a la transcripción y análisis de los datos. Además, otras dificultades inherentes a los grupos de discusión, que incluyen la dependencia de la pericia del moderador, la subjetividad en la interpretación de los discursos grupales, la exigencia de una concentración máxima y la falta de una validez cuantitativa.

Desde un punto de vista cualitativo, la utilización en el estudio de Grupos de Discusión (Expertos), es una forma de aproximación al problema para comprenderlo, ya que este enfoque se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando técnicas que le permitan acercarse a la realidad. Este enfoque no pretende trabajar con muchos individuos sino más bien con algunos, pero considerándolos en toda su complejidad. Como dice Alfonso Orti (1992) se trata de comprender el fenómeno a partir de datos que proporcionan los

individuos, considerando sus puntos de vista relevantes y dignos de estudio. Por tanto es un encuentro guiado que implica un sistema de comunicación interpersonal con el fin de recoger información.

González (1998) en un documento elaborado para el Curso de Doctorado de la ciudad de Puebla plantea que la perspectiva cualitativa permite una visión más holística de la ciencia. Esto significa que los sujetos que intervienen en los grupos de expertos son constructores de respuestas y fuente de conocimientos; donde los resultados permiten comprender el problema o la situación que se investiga, donde las reflexiones y afirmaciones, contribuyen a construir teoría asumida por mí como investigador y donde la calidad del conocimiento producido se encuentra en el valor para dar cuenta, en términos explicativos, de fenómenos no explicables en momentos anteriores.

Pero Colina (1994) plantea que la técnica de grupos de discusión permite estudiar y hacer emerger en un ambiente de confianza (grupos de profesores del propio centro): los discursos, las relaciones complejas del sujeto con el tema estudiado que pueden escapar a las preguntas concretas; discursos ideológicos e inquietudes; creencias que pueden estar detrás de lo explícito; busca el estudio del grupo como tal, más que al individuo como unidad de producción de discursos ideológicos.

En definitiva un grupo de discusión como lo define Krueger (1988), es un grupo que puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

El término "grupo de discusión" puede encontrarse con frecuencia en la literatura sobre investigación en ciencias sociales, aludiendo a una diversidad de experiencias grupales con finalidades y funcionamiento muy variados. En particular, en el ámbito de la investigación sobre educación, la discusión de grupo se ha empleado como técnica de enseñanza-aprendizaje, como procedimiento para la formación de líderes o para la formación del profesorado, como técnica de orientación a alumnos o padres. Sin embargo, la técnica del grupo de discusión considerada aquí difiere substancialmente de la concepción implícita en este tipo de enfoques.

Entendemos el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador.

Un grupo de discusión es un procedimiento de producción de información ("discursos", para ser más precisos) que consiste en:

1. Un número reducido de personas con las características que la investigación dicte,
2. que mantiene una discusión sobre un tema sugerido por
3. un moderador/preceptor,
4. produciendo un "discurso" grupal como resultado de dicha discusión.

La literatura anglosajona recoge esta técnica con las denominaciones de "focus group" o "group interview". Para algunos, los grupos de discusión, junto con técnicas grupales tales

como el torbellino de ideas, los grupos Delfos, grupos nominales, etc., constituirían modalidades de la entrevista de grupo. Sin embargo, autores como Watts y Ebbut (1987) reconocen la singularidad de los procesos que tienen lugar en un grupo de discusión, en el que en realidad, se trata de "establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo", por lo que resulta oportuno marcar diferencias respecto a la mera adición de entrevistas individuales que sugiere el término entrevista de grupo. Es esta la razón por la que la mayoría de los autores prefieren utilizar la denominación "focus group", término que suele traducirse como "grupo de discusión".

5.3.2.1. Propósito de la realización de los grupos de discusión.

Mi propósito al utilizar grupos de expertos o grupos de discusión, no era otra que la de recabar información del profesorado que tenía un conocimiento más amplio de los alumnos de 4º de la ESO. Se trataba de verificar, desde las opiniones de dicho profesorado, cómo eran los alumnos actuales y qué opinión les merecía a ellos el tema de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de sus alumnos y alumnas.

En este sentido, era valioso contrastar la visión que sobre los jóvenes tenían los adultos de los grupos de expertos, con la opinión y la visión de los autores que definen los perfiles de la juventud actual, en sus aspectos positivos y negativos.

Por otro lado, era importante comprobar hasta qué punto el profesorado era consciente de los programas, actividades y buenas prácticas que se realizaban en sus centros para trabajar las tres categorías estudiadas. Ver la intencionalidad y la mediación del propio profesorado a la hora de implementar dichos programas, actividades y buenas prácticas.

5.3.2.2. Diseño de los grupos de discusión y captación de los participantes

A. Diseño

- El número de participantes, estuvo entre 12 a 18 miembros. Se hicieron cinco grupos de discusión distintos, uno por cada centro seleccionado a través del índice Socioeducativo y Cultural. Dos de perfil bajo y tres de perfil alto. Dichos centros fueron:

ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL BAJO:

- Colegio "La Salle – Fundación Moreno Bachiller" de Arcos de la Frontera. Cádiz
- Colegio "La Salle – San Francisco" de Sanlúcar de Barrameda. Cádiz

ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL ALTO:

- Colegio "La Salle" de Córdoba.
- Colegio "La Salle – Buen Pastor" de Jerez de la Frontera. Cádiz.
- Colegio "La Salle – Felipe Benito" de Sevilla.

- Con la ayuda del Equipo de Animación del Sector de Centros "La Salle – Andalucía", se elaboró una lista de las características o perfiles para seleccionar a los participantes.

- **Director General:** cuando el centro tenga una o más etapas educativas.

- **Director Técnico o Jefes de Estudio de la Etapa de Secundaria.** Dependiendo de que el centro tenga un Director General y Directores Técnicos de Etapa, o bien, tenga una Etapa Educativa con un Director y una jefatura de estudios.
- **Delgado de Pastoral:** Esta figura es muy representativa en los centros La Salle ya que son muchos los jóvenes que pertenecen a la Asociación Salle – Joven.
- **Orientador:** Aunque es un cargo que no pertenece a los Equipos Directivos, tiene un papel fundamental en la orientación profesional y vocacional de los alumnos, así como en el mantenimiento y coordinación de las tutorías grupales con los alumnos, por tanto tiene mucho contacto y conoce a los alumnos.
- **2 profesores del claustro de ESO:** Deben ser profesores que impartan clases en 4º de la ESO, con experiencia docente de, al menos, 5 años, a ser posible, tutores y que se ajusten en el mayor grado posible al siguiente perfil:

• **VALORES PERSONALES:** Capacidad de relación, ser alguien cercano a las personas, capacidad de diálogo, sensibilidad religiosa. Capacidad de trabajo en equipo, capacidad de asumir responsabilidades.

• **VALORES LASALIANOS:** Sintonía con el Carácter Propio del Centro, compromiso con el Proyecto Lasaliano, compromiso e implicación con el Proyecto Pastoral del Sector y del centro, preocupación por las personas más necesitadas.

• **FORMACIÓN:** Institucional CELAS, CIL, CEL, SIEL o bien formación pedagógica, lasaliana, teológica y/o pastoral, directiva, gestión de la calidad. No fue elegible ningún profesor en formación inicial (5 primeros años).

B. Captación de los participantes

- Tras seleccionar a los participantes, estos fueron invitados oficialmente por carta o correo electrónico, reiterándoles los objetivos del estudio, la metodología de trabajo a seguir y agradeciéndoles su participación. (Anexo VI).

5.3.2.3. Guion de los grupos de discusión

- Se presentaron, a grandes rasgos, en qué consistía la investigación y cuáles eran los objetivos de dicha investigación con ayuda de un power point, a los participantes del “grupo focal” o “grupo de expertos”, por parte del investigador. (Anexo VII).
- Se entregó a los participantes una guía de temática de las preguntas a desarrollar en la sesión. (Anexo VIII).
- Se les pidió permiso para grabar en audio la sesión del grupo de discusión.

A. Preparación de preguntas estímulo.

En mi tesis doctoral me proponía analizar y evaluar el grado de asimilación del modelo pedagógico que ofrece el Carácter Propio de la Red de Centros La Salle en distintos contextos

sociales, familiares y escolares del Sector “La Salle – Andalucía”, y cómo desde ese modelo se estaba dando respuesta a la autonomía personal y al aprendizaje de los alumnos, de modo que se convirtieran en personas responsables de su formación y de sus vidas, y se proyectasen socialmente mediante una sensibilización y un compromiso social.

Necesitaba saber directamente de las personas que conocían y sabían sobre los jóvenes de nuestros centros, su opinión sobre esos jóvenes ante la autonomía personal y su autoaprendizaje, su grado de responsabilidad ante la toma de decisiones en sus vidas y el grado de compromiso social que manifestaban. En la misma línea de la investigación necesitaba saber cómo y de qué manera se trabajaban la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social en sus centros.

En el fondo, se les plantearon tres preguntas concretas que fueron las siguientes:

Según tu opinión, ¿cuáles son las capacidades, competencias y aptitudes que muestran los alumnos de 4º de la ESO hacia la autonomía personal y su autoaprendizaje? ¿Con qué programas, actividades y buenas prácticas crees que se trabaja desde el centro la autonomía personal y el autoaprendizaje?

¿Crees que los alumnos de 4º de la ESO son responsables a la hora de tomar decisiones personales y de cara a su formación futura? ¿De qué forma y con qué programas, actividades y buenas prácticas se trabaja desde el centro la responsabilidad?

¿Consideras que los alumnos de 4º de la ESO tienen un grado aceptable de compromiso social que les lleve a transformar el mundo? ¿Con qué programas, actividades y buenas prácticas se trabaja desde el centro el compromiso social?

Tras dar el turno de palabra a todas las personas asistentes en el tema propuesto sobre la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de nuestros alumnos de 4º de la ESO y de cómo se estaban trabajando estos temas en los centros, hubo un turno más o menos amplio de propuestas, orientaciones, conclusiones sobre los temas tratados.

Se estableció un guion de temas auxiliares que podrían ser objeto de intervenciones y diálogo dentro de los grupos de discusión. Estas cuestiones fueron las siguientes:

- *¿Cuáles creéis que son los centros de interés de los jóvenes del segundo ciclo de la ESO?*
- *¿Qué conocimiento o visión tenéis de los resultados en autonomía, responsabilidad y compromiso social de los antiguos alumnos del centro?*
- *¿Qué papel juegan las familias de nuestros alumnos en la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de sus hijos y qué efecto tiene sobre ellos?*
- *¿Qué entienden las familias de nuestros centros cuando les hablemos de educación integral?*

5.3.2.4. Aspectos contextuales y técnicos del/los grupos de discusión.

De los cinco grupos de discusión se realizaron tres en sus respectivas salas de profesores y dos en el despacho de dirección, donde se reúnen habitualmente los equipos directivos. Dichos grupos se realizaron en horario de tarde para que no hubiese ruidos ambientales del alumnado y se produjesen interrupciones en las distintas dependencias que entorpeciesen el desarrollo de los grupos de discusión y su grabación.

Las salas y despachos de dirección utilizados permitieron a los participantes verse unos a otros, ya que se trataba de mesas cuadradas u ovaladas. Como moderador presidí la mesa desde donde podía tener un campo visual completo de los participantes. No hizo falta poner carteles de identificación a los participantes ya que como Director de la Red de centros conozco personalmente a la gran mayoría del profesorado de los veinte centros (821 maestros/as – profesores/as), así como el conocimiento que poseo de las personas que integran los equipos directivos de los centros.

Para las grabaciones se utilizaron dos teléfonos móviles, que me permitieron descargar posteriormente las grabaciones realizadas y poder hacer las transcripciones.

Siguiendo a Llopis Goig (2004), se establecieron unos criterios de selección del moderador, así como definir cómo se realizaría la sesión con los grupos de expertos.

A. Selección del moderador del Grupo Focal:

- El moderador fue elegido de entre el grupo de adultos que va a participar en el “grupo focal”. Podrá ser una persona que no esté directamente involucrada con el tema en estudio, puede ser un profesional interno al centro (profesor o cargo directivo) o un padre o madre. También podrá realizar la función de moderador el propio investigador.
 - En esta investigación el moderador fue **D. Manuel Jesús Ceballos García** – Director de la Red de Centros La Salle Andalucía y autor de la tesis.
- La labor del moderador en la sesión del “grupo de discusión”, fue solo la de moderar, dar la palabra, animar las intervenciones.
- El Moderador del grupo focal se ocupó no solo de mantener la atención y concentración los miembros del grupo, sino también de mantener el hilo central de la discusión, y cerciorarse de que cada miembro del grupo participase activamente.
- El moderador promovió el debate realizando una introducción que dio paso al debate, de tal forma que estimuló la participación, demandando y cuestionando a los participantes con el objetivo de sacar a flote las diferencias de opinión.
- El moderador llevó la discusión a los pequeños detalles y en su caso impulsar la discusión hacia temas más generales cuando ésta había alcanzado un rumbo equivocado o ambiguo.
- Procuró mantener a los participantes centrados en el tema y reorientarlos hacia los temas.
- El moderador también se aseguró que cada uno de los participantes tuviera la oportunidad de expresar sus opiniones.
- Procuró en todo momento no mostrar preferencias o rechazos que influyeran a los participantes a una opinión determinada o a una posición en particular.

B. La reunión o sesión.

- Se recomienda que en la sala de reunión los participantes, en lo posible, rodeen al moderador (configuración en U) y que tenga buena acústica para poder grabar.
- Planear el desarrollo del “grupo de discusión” en un periodo de tiempo no mayor a dos horas. Un mínimo de una hora se recomienda porque el proceso requiere un cierto tiempo para la justificación de la apertura y de cierre.
- Determinar cuáles son los equipos de grabación más apropiados para facilitar la sesión de trabajo.
- Grabar permite que el investigador recupere fácilmente las aportaciones más importantes y los comentarios que fueron hechos durante la discusión.

- La presencia de los aparatos de grabación debe ser discreta.
- Si se van a ofrecer refrigerios, es recomendable que sea en un horario determinado y en un salón diferente a la reunión.
- Se recomiendan carteles de identificación, de un tamaño tal, que permitan al moderador identificar fácilmente al participante.

C. Interpretación de la información obtenida.

- Transcribir las grabaciones inmediatamente para permitir que se reconstruya no solo la atmósfera de la reunión sino también lo tratado.
- Analizar los relatos, actitudes y opiniones que aparecen reiteradamente o comentarios sorprendentes, conceptos o vocablos que generaron algunas reacciones positivas o negativas de los participantes, etc.
- Triangular la información aportada en el “grupo de expertos” con las otras herramientas que se hayan utilizado para redactar el informe.

5.4. Análisis de los datos.

5.4.1. Análisis descriptivo del cuestionario (Escala Likert).

El nivel descriptivo está referido al estudio y análisis de los datos obtenidos en una muestra (n) y como su nombre indica describen y resumen las observaciones obtenidas sobre un fenómeno, un suceso o un hecho.

Los datos obtenidos en la plataforma Sallenet del Sector La Salle Andalucía fueron volcados al programa estadístico SPSS 21, que me permitió trabajar los datos a niveles de porcentaje valorativo de las respuestas dadas por los alumnos, hacer las gráficas de barras correspondientes, así como el poder hacer la comparación y una correlación entre los ítems.

En este apartado diferenciamos el análisis en tres partes:

1º.- Un análisis descriptivo general de todos los ítems agrupados por categorías y analizados desde las subcategorías.

2º.- Análisis de los ítems que se centraban en la percepción de los alumnos y alumnas sobre sus capacidades, competencias y aptitudes ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

3º.- Análisis de los ítems donde los alumnos y alumnas reconocían se implementaban en los centros determinadas actividades, programas y buenas prácticas encaminadas a trabajar la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

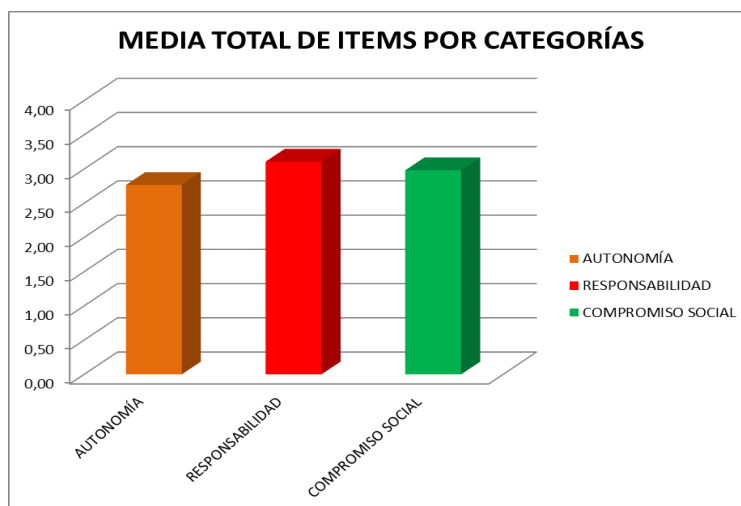
5.4.1.1. Análisis descriptivo general

Cada Uno de los tres temas de estudio (autonomía, responsabilidad y compromiso social), fue analizado con sus ítems correspondientes desde 4 aspectos distintos: *aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto*.

Los ítems varían en el porcentaje dependiendo del ítem del que se trate, ya que algunos están enunciados de tal forma que las respuestas positivas coinciden con las opciones “nunca” (1) y

“pocas veces” (2) y en otras ocasiones las respuestas más positivas se ajustan a “la mayoría de las veces” (3) y “siempre” (4). Estos dos ítems, por tanto, se valoran de forma positiva con las elecciones 1 y 2, que para el resto de los ítems serían la 3 y la 4.

A continuación se presenta una gráfica de la comparativa total de los ítems agrupados en los tres tópicos del estudio: Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social.



Gráfica 4: Comparativa media total de los ítems

AUTONOMÍA	RESPONSABILIDAD	COMPROMISO SOCIAL
2,77	3,11	2,98

Tabla 23: Puntuaciones medias del total de los ítems

Como se puede observar, el gráfico 4 y las puntuaciones de la tabla 22, que refleja la comparativa total de todos los ítems muestra una media total cercana al tres, y por tanto, una valoración muy alta de las respuestas del cuestionario (Escala Likert), que vienen a demostrar que tanto las percepciones del alumnado de 4º de la ESO sobre sus capacidades, competencias y actitudes personales, y las que interrogaban sobre las actividades, programas y buenas prácticas que se trabajaban en los centros por parte de la organización en general, así como por el profesorado se sitúan en unas valoraciones bastante altas.

La **AUTONOMÍA**, aspecto relevante que persigue la instrucción y la educación de los centros La Salle y a la que se hace mención expresa en el documento de Carácter Propio de los Centros La Salle, consigue una valoración porcentual de 2,77% ya que algunos ítems requieren valoraciones inversas por el alumnado tanto a nivel de percepción personal como al ser reconocidas las actividades y buenas prácticas que realiza el profesorado.

Por el contrario la **RESPONSABILIDAD** alcanza una valoración porcentual más alta, de un 3,11% y se sitúa por encima del tres, es decir que los alumnos han contestado mayoritariamente: “la mayoría de las veces”. Ciertamente este aspecto se ha trabajado bastante en los centros en los últimos años, aunque puede llamar la atención que los alumnos se perciban responsables ante sus decisiones personales y estudios, ya que la abundante literatura consultada incide en que hay falta de toma de decisiones de la juventud.

El **COMPROMISO SOCIAL** se acerca a la valoración media de 2,98, que quiere decir que las respuestas se circunscriben mayoritariamente a “la mayoría de las veces”. Es un tema que se trabaja en los centros desde las reflexiones de la mañana, las campañas solidarias y otras buenas prácticas en las que el profesorado, de forma general, participa y se muestra receptivo hacia los más necesitados.

Se exponen a continuación el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario al alumnado de 4º de ESO participante, así como el análisis de los resultados que se desprenden de los grupos de expertos.

1. AUTONOMÍA

1.A. El aprendizaje se entendía, en el cuestionario (Escala Likert), como el autoconcepto y autoestima del individuo como base de la motivación intrínseca, así como la importancia de los componentes de esfuerzo personal, capacidad de autorreflexión y la asunción de principios, normas y valores.

APRENDIZAJE										
Ítems	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10
Media en %	1,69	1,49	2,98	2,84	2,75	2,25	2,28	3,04	3,33	3,29
Desviación típica	0,778	0,720	0,763	0,726	0,773	0,784	0,902	0,663	0,683	0,647

Tabla 24: Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde el aprendizaje.

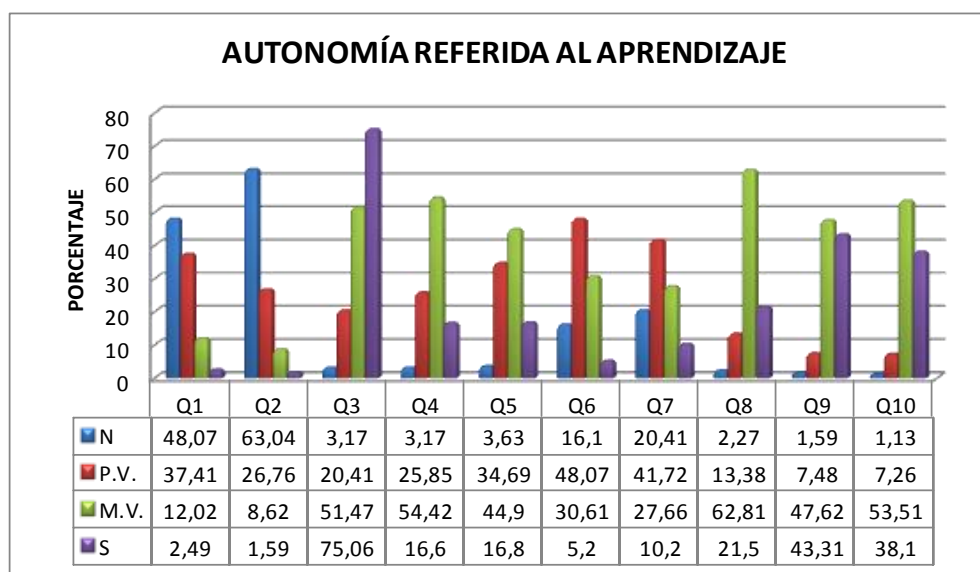
En la tabla 23 se muestran las puntuaciones medias de los distintos ítems que se centraban en la autonomía personal y ante el propio aprendizaje de los alumnos analizados desde el aprendizaje de los alumnos.

En los ítems Q.1 y Q.2 se les preguntaba por su autonomía. La cuestión 1 se enunciaba de tal forma: “*Cuando tengo que estudiar o hacer tareas, mis padres me lo tienen que recordar continuamente*”, y la cuestión 2 de esta forma: “*para sacar buenos resultados escolares necesito que me premien con algo*”. En ambas preguntas si los alumnos contestan con las opciones “nunca” (1) y “pocas veces” (2), se valora más positivamente, que si los alumnos contestan con las opciones “la mayoría de las veces” (3) y “siempre” (4).

Con respecto al ítem Q.1, podemos constatar que la mayoría de los alumnos, en concreto un 48,07% y un 37,41% ha respondido que nunca y pocas veces, lo cual hace que la media estadística (1,69) de esta cuestión sea significativamente menor en comparación con otras cuestiones.

En la misma situación nos encontramos con la cuestión Q.2. Nuestros alumnos han contestado que para sacar buenos resultados escolares nunca o pocas veces necesitan que los premien con algo, con un porcentaje de 63,04% y 26,76% respectivamente, por ello la media de este ítem es significativamente menor (1,49) si la comparamos con las otras cuestiones referidas a la autonomía desde el aprendizaje, tal y como podemos observar en la gráfica que se muestra a continuación. (Gráfica nº 5)

Estas diez primeras cuestiones, recogidas en el gráfica 5, se centraban en las percepciones que los alumnos tenían sobre sus propias capacidades, competencias y actitudes ante la autonomía. En ellas los jóvenes se reconocen y se perciben como personas autónomas. Por tanto en temas de estudio, realización de tareas y toma de decisiones se perciben con bastante autonomía.



Gráfica 5: Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos al aprendizaje.

La autonomía la entendíamos como un concepto de la filosofía y la psicología, parte de la evolución que expresa la capacidad la persona para darse reglas a uno mismo sin influencia de presiones externas o internas. Es curioso observar que las puntuaciones más bajas se centren en la Q.1 y Q.2 en la que los alumnos reconocen que cuando tienen que estudiar no necesitan que los adultos se lo recuerden y que tampoco necesitan un refuerzo externo (premios, regalos,...) para sacar buenos resultados escolares. Por tanto estos dos ítems reflejan claramente que los alumnos se perciben autónomos a la hora de estudiar y que no necesitan refuerzos externos para sacar buenos resultados.

En la Q.1 la frecuencia refleja que las tres cuartas partes de los alumnos, es decir 377, contestaron que nunca o pocas veces es necesario que sus padres les recuerden que deben estudiar o hacer sus tareas, y tan solo un 14'51% de los alumnos encuestados (64 alumnos) afirma que sí les tiene que recordar la mayoría de las veces o incluso siempre que deben estudiar y hacer las tareas.

En la Q.2 el 63,04% de los alumnos afirma no tener que ser premiados para que sus resultados escolares sean buenos. Tan solo 7 alumnos, lo que equivale al 1,59% aceptan que tienen que ser premiados para sacar buenos resultados escolares.

Ambos ítems (Q.1 y Q.2) reflejaban una alta percepción de los alumnos de su autonomía personal al no necesitar que les recuerden que deben estudiar y que tampoco necesitan refuerzos externos para trabajar.

Cuando en la Q.3 se les preguntó a los alumnos que si los adultos que les rodean consideran que estos son buenos estudiantes, más de la mitad de los alumnos, concretamente un 51,7%, afirmaban que la mayoría de las veces y siempre el 24,94%, lo que venía a sumar un total de 337 alumnos. En contra posición, nos encontramos a un 20,41% de los alumnos contestaron que pocas veces los adultos los consideran buenos estudiantes. Por tanto la percepción de los alumnos era bastante alta.

Ante la pregunta Q.4, el 70,96%, de la población respondió favorablemente, es decir, la mayoría de los alumnos, es decir 313 alumnos, pensaban que podrían superar sus estudios sin

dificultad. Esto también demostraba que los alumnos, mayoritariamente, tenían un alta percepción de sus propias competencias como personas autónomas.

En la Q.5 el 61,68% de los alumnos de 4º de ESO, lo que suponía 272 de los encuestados que respondió que era capaz de renunciar a sus tiempos de ocio y diversión cuando tienen que estudiar o realizar tareas. Por el contrario el 3,63% respondió que nunca es capaz de renunciar a su ocio y diversión para ponerse a trabajar. El 34,69% de los encuestados afirmaba que pocas veces es capaz de ponerse a estudiar y renunciar a su tiempo libre. Aquí se refleja una capacidad de autonomía referida a la exigencia personal algo más repartida.

Llama la atención que los encuestados valorasen muy bajo el ítem Q.6 que interrogaba sobre si los profesores al explicar en clase aplican a la vida y al mundo que les rodea dichos aprendizajes. Por tanto se infiere que los alumnos perciben lo que se explica como un mero contenido y no como competencias, es decir como el saber hecho práctica, que sirve para algo. El 48,07% (212 alumnos) respondió que pocas veces, y el 16,10% (71 alumnos) que nunca. Tan solo un 30,61% (135 alumnos) afirmaba que sus profesores si les explicaban las aplicaciones a la vida real que tienen las enseñanzas que les procuran y sólo 23 alumnos (5,2%) estimaban que siempre se les daban aplicaciones a su propia vida y al mundo circundante. Este ítem se enmarcaba dentro de las actividades y buenas prácticas que se realizan en la escuela por parte del profesorado.

La Reflexión de la Mañana (Q.7), elemento intrínseco de las escuelas La Salle, que sirve para centrar el día y hacer reflexionar al alumno sobre su vida, su persona, su realidad cercana y como ciudadano del mundo. En esta cuestión la mayoría de los alumnos (184), un 41,72% afirmaba que la reflexión de la mañana pocas veces les ayuda a reflexionar sobre sus actitudes y las de los demás. Había también 90 alumnos (20,41%) que dicha reflexión no les servía nunca. Por el contrario el 27,66% y el 10,2%, es decir 167 alumnos, afirmaba que, la reflexión de la mañana, la mayoría de las veces o siempre les ayuda a reflexionar sobre sus actitudes y sobre lo que ellos viven.

Tanto la Q.8, Q.9 y Q.10 en las que se cuestionaba sobre la capacidad de reflexionar y razonar, tomar decisiones importantes y regirse por unos valores y normas se perciben por los alumnos las puntuaciones medias sobrepasan el tres, y por tanto, son valoradas mayoritariamente con la respuesta: “la mayoría de las veces” o “siempre”. Lo que nos hace ver una trazabilidad clara entre estas cuestiones y sus percepciones personales. Los alumnos, mayoritariamente, se ven autónomos y capaces de tomar decisiones, así como dirigir su vida desde unos valores, normas, principios y creencias.

Concretamente en la Q.8 se les preguntaba a los alumnos si eran capaces de reflexionar y razonar antes de hacer algo, a lo cual, la mayoría de los alumnos, concretamente 277, lo que representa un 62,81% (277) respondió que la mayoría de las veces, y 95 alumnos, un 21,54% respondió que siempre. Por el contrario, tan solo un 2,27% afirmaba que nunca reflexionaba o pensaba y 13,38% decía que pocas veces. Sólo 69 alumnos en pocas ocasiones o nunca eran capaces de razonar y reflexionar antes de hacer algo.

La Q.9 decía: “Creo que soy una persona capaz de tomar decisiones importantes por sí mismo/a”. La mayoría de alumnos encuestados 210, un 47,62%, consideraba que la mayoría de las veces y 191, el 43,31% que siempre eran capaces de tomar decisiones importante por sí mismos. Tan solo 40 alumnos, es decir, el 7,48 respondió que pocas veces y el 1,59% que nunca.

En la Q.10 se le preguntaba a los alumnos acerca de sus valores y normas. La mayoría de los alumnos 38,10% (168) respondió que siempre se rigen por valores y normas que ha asumido en el colegio y la familia y el 53,51% (236) de los encuestados contestó que la mayoría de las veces. Por el contrario, tan solo el 1,13% respondió que nunca se regía por unos valores y normas, y el 7,26 respondió que pocas veces. Estas dos últimas puntuaciones fueron contestadas por 37 jóvenes.

1.B. La enseñanza, como muestra la tabla 24, se centraba en la mediación y orientación del profesorado en las distintas facetas de la persona del alumno. Aquí si hay una correspondencia directa entre el porcentaje alcanzado en las respuestas de los alumnos y las frecuencias de dichas respuestas.

ENSEÑANZA								
Ítems	Q.11	Q.12	Q.13	Q.14	Q.15	Q.16	Q.17	Q.18
Media en %	2,66	2,88	2,85	2,92	2,85	3,13	2,83	2,29
Desviación típica	0,962	0,712	0,865	0,806	0,823	0,778	0,877	0,904

Tabla 25: Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde la enseñanza.

Los ítems sobre autonomía, vista desde la enseñanza que se le procura a los alumnos, contemplaba de una parte dos cuestiones que hacían referencia a las percepciones de los alumnos sobre sus capacidades, competencias y actitudes, concretamente eran dos la Q.12 y la Q.16. En la primera los alumnos, mayoritariamente, eran capaces de ver la intencionalidad del profesorado al enseñarles, y en la segunda eran muy capaces de controlar su impulsividad. Curiosamente ambas cuestiones se han trabajado y se siguen trabajando en los centros desde distintos programas tendentes al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas. En dichos programas se enfatizaba, en línea de desarrollo cognitivo, a que el alumno descubriese la intencionalidad del aprendizaje y a controlar su impulsividad al dar respuestas a situaciones o problemas.

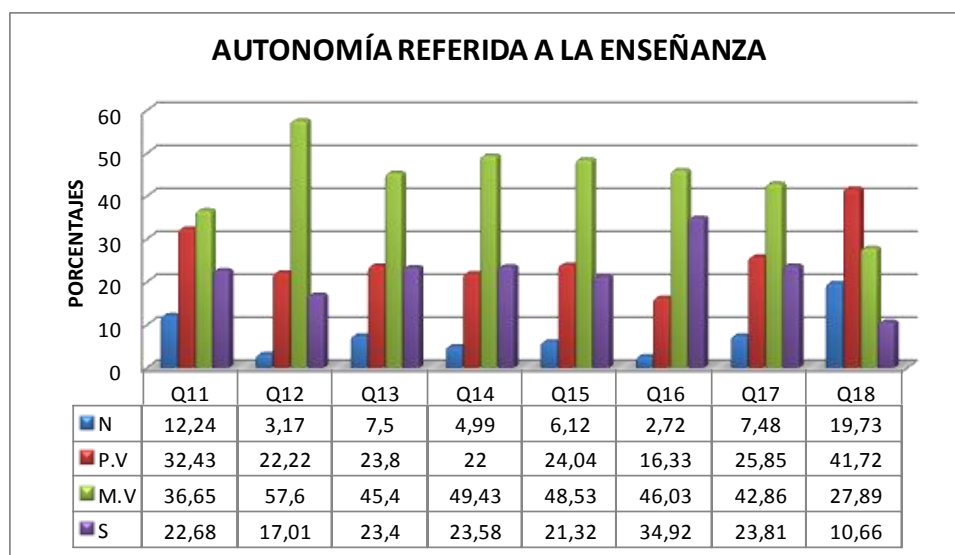
Del otro lado se planteaban una serie de cuestiones (Q.11, Q.13, Q.14, Q.15, Q.17 y Q.18) desde la visión la enseñanza que interrogaban sobre los programas, buenas prácticas y acciones que se realizan en sus centros para trabajar la autonomía.

Como detallo a continuación los ítems que se refieren al acompañamiento de la persona del alumno, a su orientación personal vocacional y como grupo clase, reflejan puntuaciones y elecciones bajas por parte del alumnado, lo que quiere significar, que aunque desde la institución se insiste mucho en la acción tutorial y el acompañamiento de los jóvenes, ellos no lo perciben o, realmente no se está haciendo bien en los centros.

Destaca que la cuestión Q.11 que preguntaba si “mi tutor/a me ha orientado sobre mis intereses profesionales” obtiene una puntuación media baja, lo que refleja que no todos los tutores mantiene entrevistas personales con sus alumnos para hacerles un seguimiento y orientarlos de cara a sus salidas profesionales. Es cierto que esa orientación suelen hacerla los orientadores/as de los centros. El análisis de la frecuencia refleja que en esta cuestión nos movemos en el 40 % que si orienta a los alumnos y un 60% de profesores que no lo hace.

De forma general los ítems en los que la acción es realizada por el tutor o el profesor tienen unas puntuaciones más bajas como la Q.14 “los profesores me ayudan a plantearme objetivos que puedo conseguir”, la Q.17 “mis profesores me ayudan a que me sienta bien conmigo mismos” y la Q.18 “las sesiones de tutorías me ayudan a conocerme mejor personalmente”. Esto revela que las percepciones no son muy claras respecto al acompañamiento de los

profesores y tutores, así como que las tutorías grupales no cumplen totalmente su papel de conocimiento personal del alumno.



Gráfica 6: Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos a la enseñanza.

Se observaba una frecuencia no muy alta del ítem Q.11 en la que se reflejaba si se había dado una orientación de los intereses profesionales de los alumnos por parte del profesorado. En este ítem un 12,24% (54 alumnos) de los encuestados respondió que nunca sus tutores/as los habían orientado sobre sus intereses profesionales y 143 alumnos, un 32,43% que pocas veces. En contraposición el 22,68%, 100 alumnos afirmaban que siempre habían sido orientados por sus tutores, y un 32,65% (144) decía que la mayoría de las veces.

Sin embargo aparecía más alta la puntuación del ítem Q.12 en la que los alumnos eran conscientes de las intenciones del profesorado en las enseñanzas de estos hacia ellos, de esta forma el 57,6% de los alumnos (254), afirmaba que era capaz de reconocer, la mayoría de las veces, la intención de sus profesores cuando les enseñaban y un 17,01% (75) decía que siempre. Por el contrario el 22,22% de los encuestado expresaba que pocas veces era capaz de reconocer la intención de sus profesores con lo que les enseñan y un 3,17% afirmaba que nunca. Estas puntuaciones eran expresadas por un total de 112 alumnos.

En la Q.13 preguntamos a los alumnos sobre si sentían que en el centro escolar se les valoraba como personas únicas y no se les comparaba con los demás. Ante esta cuestión la mayoría de los alumnos, un 43,35% afirmaba que la mayoría de las veces, y el 23,36% decía que siempre se les valora como personas únicas. Esto sumaba una frecuencia de 303 alumnos. Por el contrario, el 23,81% afirmaba que pocas veces y el 7,48% expresaba que nunca se les valora como personas únicas y no se les compara con los demás. Estas puntuaciones más negativas reunían a un total de 138 alumnos.

En el ítem Q.14 se observaba cómo un 49,43% de los alumnos encuestados (218), respondieron que la mayoría de las veces y el 23,58% (104) que siempre sus profesores les ayudaban a plantearse objetivos que podían conseguir. Por el contrario el 22% respondió que pocas veces y el 4,99% afirmó que nunca sus profesores le plantean objetivos que puedan conseguir.

Los ítems Q.15, Q.17 y Q.18 se centran en la percepción de los alumnos sobre determinados temas que les intentan trasladar los profesores. La primera de ellas (Q.15) revela que, según

los alumnos, el profesorado se toma su trabajo en serio y realiza actividades, novedosas, creativas, innovadas en clase. La dos siguientes (Q.17 y Q.18), se centraban más en la percepción de los alumnos sobre el trabajo que profesores y tutores hace hacia ellos para que se conozcan a sí mismos y se valoren y mejoren su autoconcepto. En las dos respuestas la valoración no alcanza una plena percepción.

En la Q.15, 308 de los alumnos habían constado que la mayoría de las veces (48,53%) o siempre (21,32%) sus profesores les planteaban ejercicios y actividades novedosas con distintos grados de dificultad. Tan solo un 24,04% respondió que pocas veces (106) y un 6,12% (27) que nunca sus profesores les planteaban ejercicios y actividades novedosas. Por tanto un alto porcentaje reconocía que sus profesores realizaban actividades y ejercicios de forma novedosa y creativa. Lo que viene a reforzar que bastantes docentes están utilizando de forma creativa las nuevas tecnologías y la plataforma Sallenet como herramienta pedagógico-didáctica.

En ítem Q.17, cuando se les pregunta los alumnos acerca de si sus profesores les ayudaban a sentirse mejor con ellos mismos, la mayoría de los alumnos, un 42,86% respondió que la mayoría de las veces, y un 23,81%, contestó que siempre, lo que sumado constituiría exactamente a 294 alumnos. En contraposición, 147 alumnos y alumnas afirmaron que pocas veces sus profesores les ayudan a sentirse mejor con ellos mismos (25,85%), y un 7,48% sentenció que nunca. En esta cuestión no todos los alumnos perciben esa ayuda y acompañamiento del profesorado.

Cuando se les preguntamos a los alumnos en la Q.18 acerca de la percepción que tenían de las sesiones de tutoría, los alumnos respondieron de la siguiente forma. Un 19,73% (87) afirmó que las sesiones de tutoría nunca les ayudaban a conocerse personalmente, y un 41,72% (184) contestó que pocas veces. Sin embargo nos encontramos con que un 27,89% (123) afirmaba que las sesiones de tutoría la mayoría de las veces les ayudan a conocerse personalmente y, tan solo, el 10,66% (47) de los alumnos encuestados respondió que siempre las sesiones de tutoría les ayudan a conocerse mejor personalmente. El análisis de esta cuestión refleja que el Plan de Acción Tutorial que se realiza en los centros no funciona del todo bien, o que los temas que se tratan se alejan de ese conocimiento personal que se pretende.

El ítem Q.16 cuestionaba sobre la capacidad personal de autocontrol y no ser impulsivo y pensar primero la mejor respuesta. Cuando a los alumnos se les preguntó acerca de si eran capaces de controlar su impulsividad y pensar antes de hablar, 357 alumnos se percibían capaces de controlar la impulsividad, ya que un 46,03% respondió que la mayoría de las veces, y un 34,92% que siempre. Por el contrario, un 16,33% (72) contestó que pocas veces logran controlar su impulsividad, y un 2,72% (12) indicó que nunca. Recordamos aquí, que esta cuestión se enmarcaba dentro de los ítems que interrogaban sobre las percepciones de los alumnos sobre sus capacidades, competencias y actitudes.

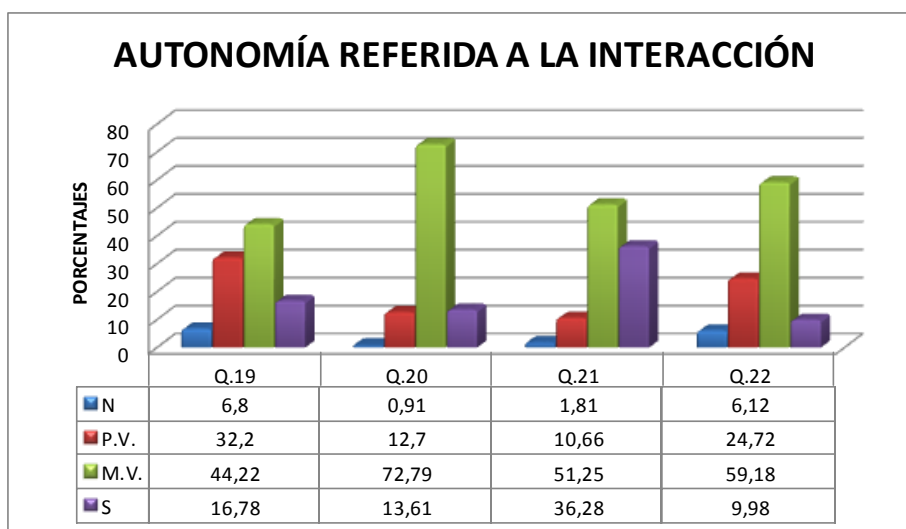
1.C. La interacción se centra en el proceso de comunicación que lleva a las personas a trabajar el control de las emociones, a ser empáticos con los que le rodean y a utilizar la asertividad, al mismo tiempo, que desde la comunicación compartimos los significados sobre el mundo y las realidades que nos rodean.

INTERACCIÓN				
Ítems	Q.19	Q.20	Q.21	Q.22
Media en %	2,71	2,99	3,22	2,73
Desviación típica	0,824	0,548	0,703	0,721

Tabla 26: Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde la interacción.

Estos cuatro ítems que muestra la tabla 25, también, se enmarcaban en las percepciones personales del alumnado ante sus capacidades, competencias y actitudes, por tanto del primer grupo al que anteriormente hemos hecho referencia.

Como refleja la gráfica 7, tanto la Q.19 como la Q.22 presentan una dispersión mayor en las elecciones de los alumnos repartiéndose más el porcentaje de las elecciones realizadas. Sin embargo en las cuestiones Q.20 y Q.21 el porcentaje de alumnos que han elegido la respuesta “nunca” es muy bajo, 0,91% y 1,81% respectivamente.



Gráfica 7: Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos a la interacción.

A la pregunta Q.19, cuando me enfado soy capaz de controlar mi mal genio, un 44,22%, 195 alumnos, respondió que la mayoría de las veces controla su genio, y 74 alumnos, un 16,78% afirma que siempre. Por el contrario un 32,2% (142) dice que pocas veces controla el mal genio, y un 6,8% (30) afirmaba que nunca era capaz de controlar su mal genio. Por tanto la percepción ante el control de sus enfados (Q.19) se valoró con bastante autocontrol ante su mal genio. Esto revela bastante bien el buen clima de convivencia que se respira en nuestros centros de forma general. Hay un porcentaje pequeño de unos 30 alumnos que no controlan su mal genio en momentos de enfado y bastantes, unos 142, que pocas veces se controlan.

En el ítem Q.20 la mayoría de los alumnos 381, un 72,79% afirmaba entender, la mayoría de las veces, las motivaciones y actos de los demás. Un 13,61% de los encuestados respondió que siempre son capaces de entender las motivaciones y actos de los demás. Tan solo un 0,91% (4) contestó que nunca, y un 12,7% (56) ha contestó que pocas veces. Claramente estos resultados demuestran que de forma mayoritaria y general son empáticos.

También en la Q.21 los alumnos se perciben muy asertivos ante la expresión de sus convicciones y sus derechos, ya que la mayoría de los alumnos (386), un 51,25% ha respondió que la mayoría de las veces manifestaba sus convicciones y reclamaba sus derechos. Un 36,28% afirma que siempre manifestaba sus convicciones sin dejarse avasallar por los demás. Tan solo un 1,81% afirmaba dejarse avasallar por los demás sin mostrar sus convicciones ni reclamar sus derechos.

Ante el ítem Q.22 respondieron los alumnos cuando se les preguntó acerca de si opinaban que vivían y experimentaban las mismas experiencias que sus compañeros, un 59,18% (261) afirmó

que pensaba que vivía y experimentaba las mismas experiencias que sus compañeros, casi un 10% (44 alumnos) contestó que siempre tenía las mismas vivencias que sus compañeros. Por el contrario, un 24,72% (109) afirmó sentir que pocas veces experimentaba las mismas cosas que el resto de sus compañeros, y tan solo un 6,12% (27) alegó que nunca vive las mismas cosas que el resto de sus iguales. Esto nos hace ver que nuestros alumnos no se perciben desubicados de lo que vive y experimenta cualquier joven de hoy día.

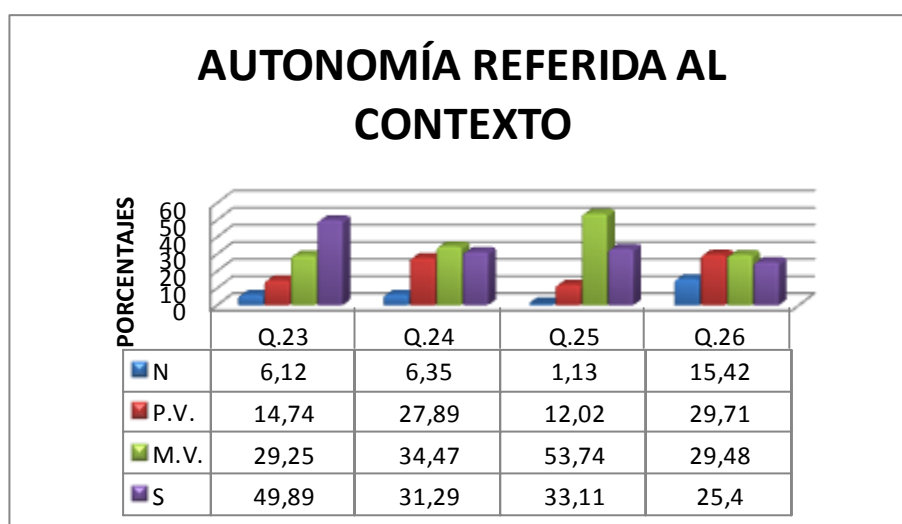
1.D. El contexto, como se puede ver en la tabla 26 y su correspondiente gráfico 8, ponía el acento en las realidades sociales cercanas y del mundo en el que vivimos, y de otro lado la capacidad de reflexión personal, sobre esas realidades cercanas y lejanas.

CONTEXTO				
Ítems	Q.23	Q.24	Q.25	Q.26
Media en %	3,23	2,91	3,19	2,65
Desviación típica	0,917	0,916	0,680	1,023

Tabla 27: Puntuaciones medias de los ítems sobre autonomía vistos desde el contexto.

Las cuestiones Q.23 y Q.24 se centraban en el grado de satisfacción de los alumnos en su contexto más próximo, así como el verse viviendo en contexto más alejados. Tanto una como otra se valoran con puntuaciones de 3,23 y 2,91 respectivamente. Respecto al lugar donde viven y la posibilidad hipotética de vivir en otro lugar del mundo hay una variación algo más significativamente positiva de un mayor apego al contexto más cercano (pueblo o ciudad), que a la posibilidad de vivir en otro contexto social y cultural. Claramente se sienten identificados con su pueblo o ciudad (Q.23), pero tienen más reparos a la hora de verse viviendo en otro lugar (Q.24).

Llama la atención la gran dispersión de respuestas elegidas en el ítem Q.26 “me considero una persona religiosa”, lo que demuestra que hay alumnos muy identificados con la identidad religiosa de los Centros La Salle y la otra mitad que no se percibe religiosa o creyente. Soy consciente que no todos los alumnos que acceden a los centros La Salle de Andalucía lo hacen por una opción directa de las familias ante unos valores humanos y cristianos que manifiestamente aparecen en el Carácter Propio, más bien acceden las familias, y por ende, los alumnos que tienen la puntuación necesaria que marca la normativa vigente.



Gráfica 8: Frecuencia de los ítems sobre autonomía referidos al contexto.

En el ítem Q.23 ante la pregunta de si se sentían orgullosos de vivir en su pueblo o ciudad respondieron casi la mitad de los alumnos, en concreto un 49,89% (220) contestaron que siempre, el 29,25% (129) afirmó que la mayoría de las veces. Por el contrario un 14,74%, es decir 65 alumnos, contestaron que pocas veces se sienten orgullosos de vivir en su pueblo o ciudad, y un 6,12% (27) objetó que nunca se sienten orgullosos de vivir en su pueblo o ciudad.

Se les preguntó en el ítem Q.24 acerca de si pensaban que podían vivir en cualquier lugar del mundo y estas fueron sus respuestas: un 6,35% (28) de los encuestados dijo que nunca, y un 27,89% (123) afirmó que pocas veces. Por el contrario un 34,47% contestó que la mayoría de las veces podría vivir en cualquier lugar del mundo, y un 31,29% que siempre podría vivir en cualquier lugar del mundo. Tanto una respuesta como la otra fue contestada por un total de 290 alumnos.

La Q.25 se centraba en lo que la persona siente y vive en su contexto personal cercano, sus cosas, sus problemas,..., y a la que mayoritariamente se contestó: “la mayoría de las veces”. El análisis de las frecuencias de las respuestas de los alumnos ante la pregunta fue que un 1,13% (5) respondió que nunca, y un 12,02% (53) que pocas veces. Por el contrario, 237 alumnos, es decir un 53,74%, afirma que la mayoría de las veces y 146 (33,11%) decía que siempre pensaba en sí mismo y en lo que le pasaba. Destacaba por tanto el número de jóvenes encuestados que tenían capacidad reflexiva sobre ellos mismos.

En la Q.26 se interrogaba por el grado de religiosidad personal como parte de su contexto, escolar, familiar y social. Este ítem es el que presenta la puntuación más dispersa dentro del contexto, ya que un total de 199 alumnos concentraban sus respuestas: “pocas veces” y “nunca”. Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes: un 15,42% (68) afirmó que nunca se consideran personas religiosas, y un 29,71% (131) contestaron que pocas veces. Por el contrario un 29,48% (130) concluyó que la mayoría de las veces se consideraban personas religiosas, y un 25,40% (112) confirmaron que siempre.

Como resumen de los ítems referidos a la autonomía desde la media de las cuatro categorías se presenta este gráfico 9 y su correspondiente tabla 27:

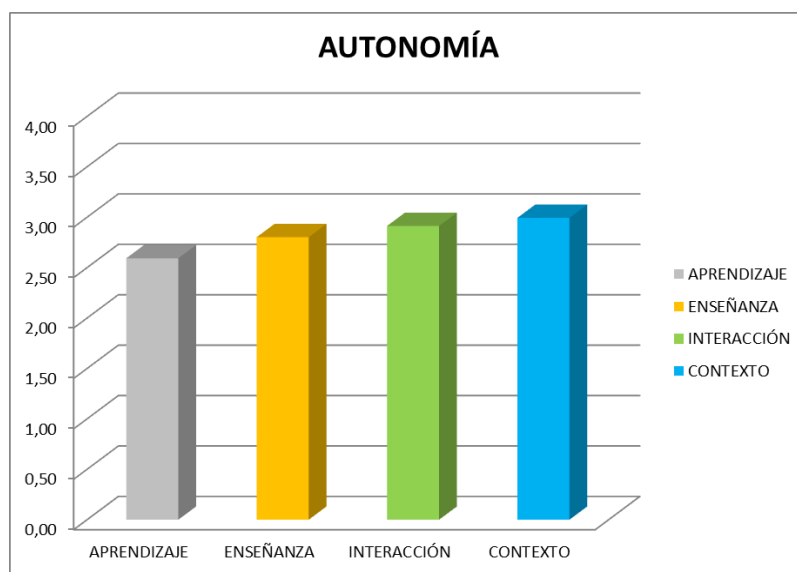


Grafico 9: Autonomía analizada desde las cuatro categorías

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
2,59	2,80	2,91	2,99

Tabla 28: Puntuaciones medias del total de los ítems sobre autonomía.

De forma global los alumnos se perciben autónomos y se constata que desde los centros se generan actividades, dinámicas, programas que trabajan la autonomía personal y ante el estudio. Ciertamente la dispersión es mayor en el aprendizaje porque hay más ítems que trabajan este aspecto del alumnado.

2. RESPONSABILIDAD

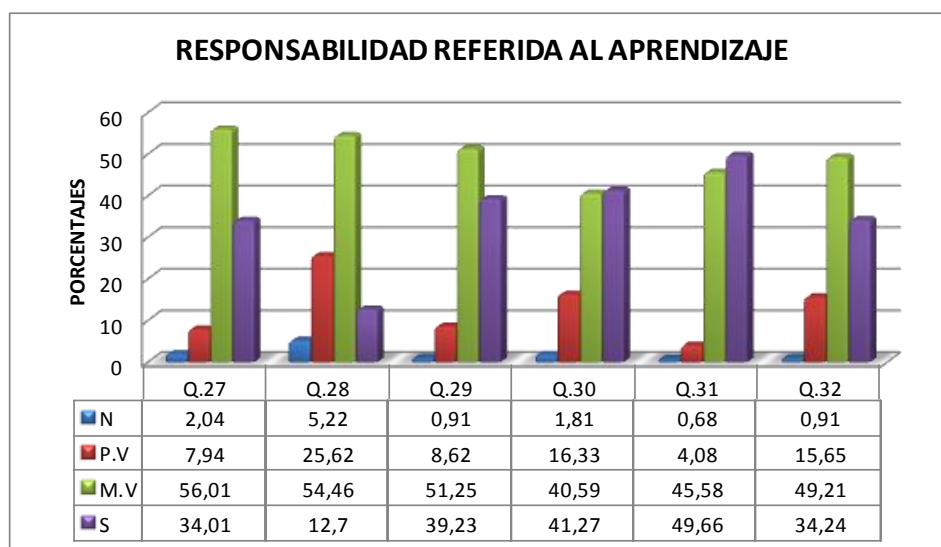
2.A. El aprendizaje entendido desde el esfuerzo personal, la capacidad de autorreflexión y la asunción de principios, normas y valores, obtiene valores altos por parte de las percepciones de los alumnos, como se puede observar en la tabla 28.

APRENDIZAJE						
Ítems	Q.27	Q.28	Q.29	Q.30	Q.31	Q.32
Media en %	3,22	2,77	3,29	3,21	3,44	3,17
Desviación típica	0,674	0,734	0,658	0,777	0,608	0,713

Tabla 29: Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde el aprendizaje

Se constataba que la responsabilidad desde propio aprendizaje alcanzaba porcentajes altos. Tan solo descendía el porcentaje en el ítem Q.28 “la organización y el estilo pedagógico del centro fomentan el trabajo cooperativo”. La dispersión en la elección de respuestas nos indicaba que no todos los centros, y concretamente, no todas las clases de 4º de ESO habían entrado en la dinámica del Aprendizaje Cooperativo que se propone desde la Sede del Sector La Salle – Andalucía, o bien no se estaba realizando bien, haciendo que los alumnos tuvieran conciencia de dicha herramienta pedagógica y didáctica.

Las cuestiones que aparecen en el gráfico 10, responden todas, menos la Q.28, a la percepción de las capacidades, competencias y actitudes de los alumnos y alumnas.



Gráfica 10: Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos al aprendizaje.

Los alumnos encuestados se percibían capaces de tomar decisiones personales respecto a su vida (Q.27). Decisiones que en principio tienen que ver con decisiones de optatividad y posibles estudios en el futuro. Los datos resultantes de la cuestión cuando se les preguntó a los alumnos sobre si eran capaces de tomar decisiones que afectaran a su vida, un 2,04% (9) contestó que nunca y un 7,94% (35) que siempre. Por el contrario, la mayoría de los alumnos, un 56,01% afirmó que la mayoría de las veces eran capaces de tomar decisiones que afectaban a su vida, y un 34,01% concluyó que siempre. Estas dos últimas elecciones sumaban un total de 397 alumnos.

Algo menos valorada aparece la organización de los centros a la hora de trabajar cooperativamente en el ítem Q.28. Los alumnos contestaron de la siguiente forma: algo más de la mitad de los encuestados, en concreto un 56,46% (249), respondió que la mayoría de las veces piensan que la organización y el estilo pedagógico del centro fomentan el trabajo cooperativo, y el 12,70% (56) afirmó que siempre. Por el contrario, un 25,62% (113) constató que pocas veces, y un 5,22% (23) que nunca. Aunque ciertamente en todos los centros del Sector La Salle – Andalucía se está comenzando a trabajar el Aprendizaje Cooperativo, los alumnos encuestados aún no estaban dentro de esta dinámica metodológica que se comenzó en el curso 2012 – 2013 en el primer ciclo de la secundaria. Esto refleja que sólo han experimentado algún trabajo en equipo dentro de alguna área curricular y que las clases que han recibido han seguido el esquema tradicional de explicación por parte del profesor.

Ante la cuestión Q.29, los alumnos se percibían autónomos y responsables ante su vida y sus estudios, esto a pesar de que nos encontramos aún en una etapa obligatoria del Sistema Educativo. A esta pregunta los alumnos contestaron de la siguiente forma: 226 alumnos, es decir un 51,25% respondieron que la mayoría de las veces se consideraban personas autónomas y responsables. Un 39,23% (173) afirmó que siempre. Por el contrario 38 alumnos y alumnas (8,62%) contestaron que pocas veces se consideraban personas autónomas y responsables y 4 alumnos (0,91%) que nunca.

Ante la utilización en el estudio y la realización de tareas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación del ítem Q.30, el alumnado las utiliza como herramienta que facilita su estudio, la búsqueda de información y la realización de trabajos, aunque un análisis simple nos puede hacer caer en la cuenta de que esta utilización se hace más efectiva a niveles de comunicación personal con los iguales (redes sociales). Por tanto en la cuestión número 30, preguntamos a nuestros alumnos sobre si suelen utilizar las nuevas tecnologías, la mayoría de nuestros alumnos un 41,27% (182) afirmó que siempre, y un 40,59% (179) que la mayoría de las veces. Por el contrario un 16,33% (72) de los encuestados constató que pocas veces y un 1,81% (8) que nunca utiliza para su estudio las nuevas tecnologías.

También aparecía muy alta la valoración que ellos hacían de su comportamiento en el centro en el ítem Q.31, algo que se constata en las visitas que, como Director de la Red, hago cada trimestre en los centros y en las que he podido comprobar que hay muy pocas incidencias de comportamientos disruptivos en los colegios. En esta cuestión la mayoría de nuestros alumnos contestaron que su comportamiento en el centro es bueno siempre, un 49,66% (219) y la mayoría de las veces 45,58% (201). Un pequeño porcentaje de alumnos, un 4,08% afirmaron que pocas veces se comportan bien en el centro, y un 0,68% constató que nunca. Porcentajes que se centraban en un total de 21 alumnos. Aquí también se aprecia una gran responsabilidad de los alumnos y alumnas para saber estar, convivir y comportarse.

La cuestión Q.32 que hacía referencia a que los individuos son conscientes de las consecuencias de sus actos. Las respuestas de los alumnos ante esta cuestión contestaron de la siguiente forma: un pequeño porcentaje, un 0,91% (4) afirma no pensar nunca en las

consecuencias de sus actos, y 69 alumnos (16,65%) constató que pocas veces. Por el contrario, la mayoría de los alumnos, un 49,21% (217) afirmó pensar en las consecuencias de sus actos la mayoría de las veces; un 34,24% (151) aseguró pensar en las consecuencias de sus actos siempre. Estas cifras también insisten en la responsabilidad de los alumnos y alumnas ante las consecuencias de sus actuaciones.

2.B. La enseñanza, reflejada en la tabla 29, se centra en la percepción que los alumnos tienen del cuidado, la vigilancia, la guía y orientación del profesorado y la estructura colegial hacia ellos.

ENSEÑANZA		
Ítems	Q.33	Q.34
Media en %	3,46	3,50
Desviación típica	0,697	0,763

Tabla 30: Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde la enseñanza.

Así los ítems Q.33 y Q.34 reflejaban una valoración importante del alumnado hacia la labor de los adultos hacia ellos, tanto a nivel de prevención como de preocupación hacia ellos en su evolución efectiva, emocional, cognitiva, espiritual, etc.

Ciertamente se percibe por los alumnos un acompañamiento y una preocupación de parte de los padres y profesores sobre ellos, ya que los porcentajes alcanzados en sus respuestas se centran en “siempre” y “la mayoría de las veces”, según podemos observar en el gráfico 11.

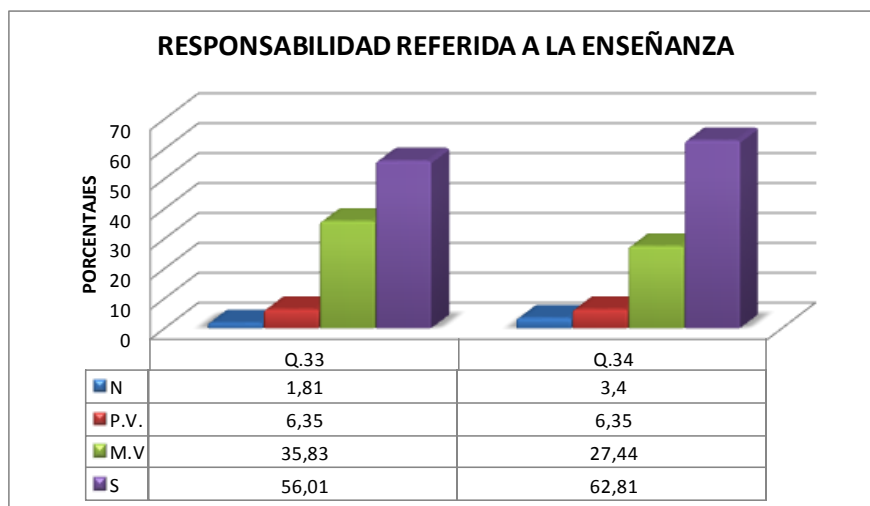


Gráfico 11: Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos a la enseñanza.

En la cuestión Q.33, se les preguntó si sentían que había personas adultas que se preocupan por ellos. La mayoría de los encuestados, un 56,01% afirmaban que siempre y un 34,83%, la mayoría de las veces, lo que sumaba un total de 405 alumnos que eran conscientes de que había personas adultas (familiares y profesorado) que se preocupaban por ellos. Un pequeño porcentaje de la población constató que nunca, 1,81% (8), y un 6,35% (28) afirmó que pocas veces.

Este ítem pertenecía al grupo de preguntas referidas a las percepciones personales de los alumnos, y por tanto, denota que los jóvenes de estas edades se sienten queridos y protegidos por personas que se preocupan por ellos.

Siguiendo la línea de la pregunta anterior, preguntamos en la Q.34 a los alumnos acerca de si existían en sus vidas personas adultas que los ayudaban a no cometer errores relacionados con el alcohol, las drogas, la violencia... Como se comprobó en las elecciones de respuestas, la mayoría de los alumnos tenían personas adultas que los prevenían de cometer posibles errores, ya que un 62, 81% (277) afirmó que siempre y un 27,44% (121) constataba que la mayoría de las veces. Un pequeño porcentaje cercano al 10%, que suponía un total de 43 alumnos afirmaba que pocas veces o nunca sentían que había personas adultas que los prevenían de cometer posibles errores.

Este cuestión se enmarcaba dentro de los ítems referidos a las actividades, buenas prácticas y programas que se realizan en los centros La Salle por parte del profesorado. Ciertamente dentro de las tutorías grupales hay temas que profundizan en la prevención de temas como el alcohol y el consumo de drogas.

2.C. Entendemos aquí la **interacción** como un elemento que nos pone en relación con las personas desde la escucha activa y la exposición de mis propias ideas y creencias. La tabla 30 nos muestra los porcentajes alcanzados en estos dos ítems.

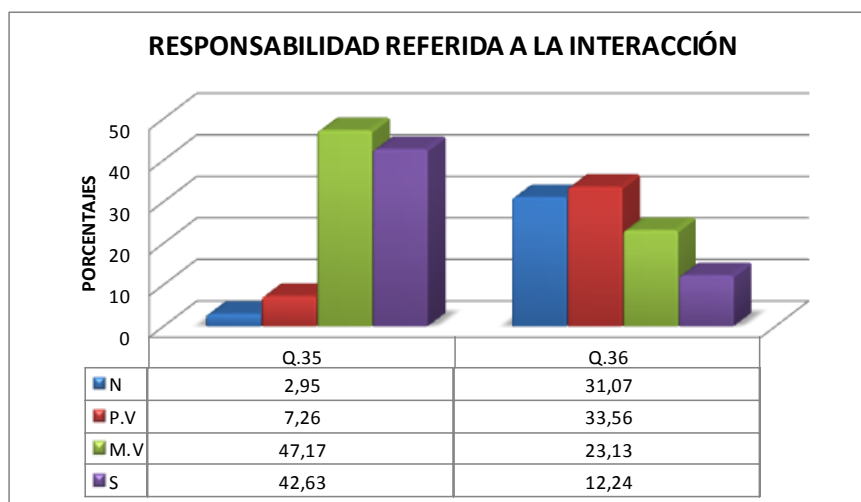
INTERACCIÓN		
Ítems	Q.35	Q.36
Media en %	3,29	2,17
Desviación típica	0,729	1,003

Tabla 31: Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde la interacción.

También el estudio del cuestionario reflejaba unos porcentajes altos (3,29) en la Q.35 donde se perciben claramente poniéndose límites ante situaciones perjudiciales para ellos.

No tan concentrado aparecía el porcentaje de elecciones de respuestas ante la cuestión Q36 (2,17) “he hablado individualmente con mi tutor/a sobre mis temas personales. Lo que nos lleva a observar una dispersión importante y donde predominaban las elecciones sobre las opciones “nunca” y “pocas veces”.

Ambas cuestionen, expresadas en el gráfico 12, también se centraban en las percepciones de los alumnos, y por tanto, se enmarcaban dentro del primer grupo de preguntas del cuestionario.



Gráfica 12: Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos a la interacción.

En el ítem Q.35 los alumnos se veían capaces de establecer sus propios límites ante situaciones que son perjudiciales para ellos mismos. Al menos se revelaba que “la mayoría de las veces” son capaces de visualizar dichos perjuicios para su salud, su forma de pensar y sus creencias. La mayoría respondieron que siempre, un 42,63% (188), y la mayoría de las veces un 47,17% (208). Por el contrario encontramos que un porcentaje de la población cercana al 10% habían contestado que nunca, un 2,95% (13), y pocas veces, 7,26% (32), eran capaces de imponerse límites ante hechos o situaciones que puedan ser perjudiciales para su salud, su forma de pensar, o sus creencias.

Este ítem, enmarcado dentro del primer grupo de cuestiones, referidas a las percepciones sobre las capacidades, competencias y actitudes de los alumnos, reflejaba, claramente, que la mayoría son capaces de establecer límites y tienen conciencia de las cosas o situaciones que son dañinas para ellos.

Algo más baja se valoraba la atención personalizada que los alumnos tienen de sus tutores en entrevistas personales en el ítem Q.36 (2,17%), aunque ciertamente desde el Sistema de Gestión de la Calidad que tienen los centros La Salle de Andalucía está marcada como mínima una entrevista personal con los alumnos a lo largo del curso. Tal vez esto nos indique que no es suficiente y que a estas edades es necesario un contacto más continuado. También este porcentaje más disperso en el reconocimiento del alumnado de una atención personalizada revela que es un tema que hay que repensar.

En dicha cuestión queríamos conocer si nuestros alumnos trataban temas personales con sus tutores. Tal y como podemos constatar la mayoría de los alumnos no trataba cuestiones personales con sus tutores, ya que un 31,07% (137) afirmaba no haber hablado nunca, y un 33,56% (148) que pocas veces. Sin embargo una parte del alumnado, un 23,13% (102) decía que la mayoría de las veces habla de temas personales con sus tutores, y un 12,24% (54) afirmaba que siempre.

2.D. Desde el **contexto**, como espacio para prestar ayuda y colaborar con el medio ambiente las puntuaciones que aparecen en la tabla 31 no son tan relevantes, y muestran un descenso en lo que a respeto, cuidado y limpieza del contexto cercano de diversión, expansión y ocio.

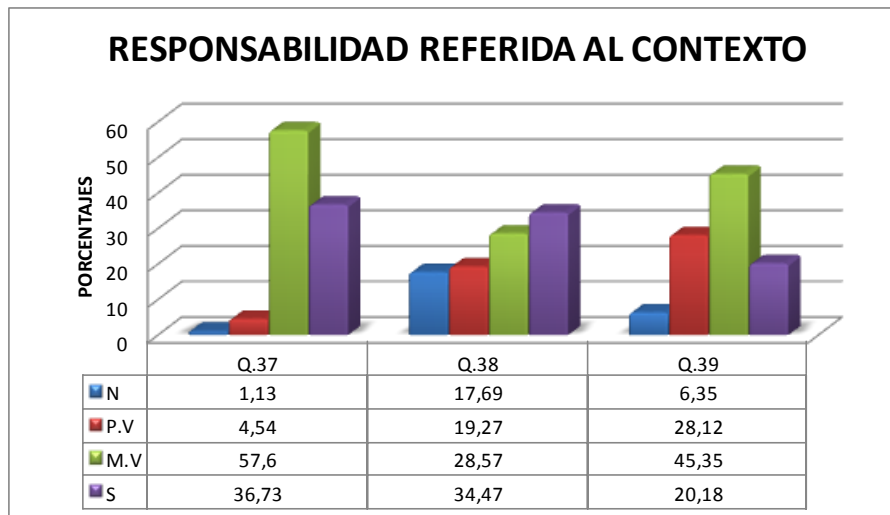
CONTEXTO			
Ítems	Q37	Q38	Q39
Media en %	3,30	2,80	2,79
Desviación típica	0,608	1,099	0,834

Tabla 32: Puntuaciones medias de los ítems sobre responsabilidad vistos desde el contexto.

Estos tres ítems, como nos muestra la gráfica 13, se situaban dentro de las percepciones de los propios alumnos y alumnas sobre sus capacidades, competencias y actitudes.

Desde la cuestión Q.37 se observaba que los alumnos eran muy solícitos a prestar su ayuda a quienes se lo pidiesen y la media se situaba en un 3,30%.

Por otro lado tanto la cuestión Q.38 como la Q.39 referidas al cuidado del medio ambiente llamaba la atención que siendo una generación a la que se le ha insistido mucho en este tema no reflejan una gran sensibilidad, reflejada en la dispersión de las opciones elegidas y los porcentajes alcanzados 2,80% y 2,79% respectivamente.



Gráfica 13: Frecuencia de los ítems sobre responsabilidad referidos a la interacción.

Así, los alumnos eran capaces en gran medida de prestar su ayuda cuando se les solicita como planteaba el ítem Q.37, aunque, ciertamente, la realidad nos demuestra que son capaces de prestar esta ayuda cuando es esporádica, pero no de forma continuada. Preguntábamos sobre si eran capaces de colaborar con cualquier persona que les pida ayuda. Ante esta pregunta la mayoría del alumnado respondió que la mayoría de las veces, un 57,60% (254) y un 36,73% (162) afirmaron que siempre. Tan solo un pequeño porcentaje en la frecuencia, cercano al 6% de los alumnos contestó que nunca, un 1,13% (5), y un 4,54% (20) constató que pocas veces colaboran con personas que le piden ayuda.

En las cuestiones Q.38 y Q.39 reflejaban que no les preocupa mucho el cuidado del medio ambiente, la limpieza en los lugares de encuentro, etc. Al menos en este sentido se constataba lo que vemos en nuestra sociedad cuando, al día siguiente de un “botellón” la basura se acumula en los lugares de encuentro. Tampoco están muy sensibilizados con el derroche de los medios a nuestra disposición (consumo de agua potable, gasto de papel,..). Curiosamente son temas en los que insiste en la escuela, mucho más estas últimas generaciones que a las de los años 60, 70 y 80.

A la cuestión Q.38, 152 alumnos un (34,47%) respondieron que siempre suelen utilizar las papeleras y no tiran basura al suelo cuando van de botellón, y 126 encuestados (28,57%) afirmaba que la mayoría de las veces. Por el contrario un 17,69% (78) contestó que nunca, y un 19,27% (85) concluyó que pocas veces.

En la Q.39 nos interesaba conocer si nuestros alumnos eran conscientes de la necesidad de cuidar del medio ambiente y para ello suelen no gastar mucho papel y suelen intentar no desperdiciar mucha agua. Podemos constatar que la mayoría de los alumnos se preocupan del medio ambiente, ya que un 20,18% (89), contestó que siempre y un 45,35% (200) respondió que la mayoría de las veces. Sin embargo, una parte del alumnado no les preocupaba el medio ambiente ni tomaban medidas para intentar cuidarlo, ya que un 28,12% constaba que pocas veces y un 6,35% constató que nunca. Estas dos posiciones eran contestadas por 152 alumnos.

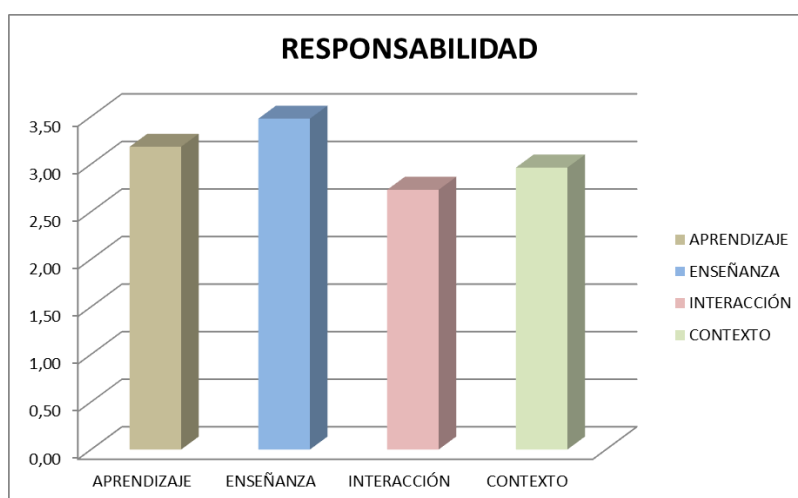


Gráfico 14: Responsabilidad analizada desde las cuatro categorías.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
3,18	3,48	2,73	2,96

Tabla 33: Puntuaciones medias del total de los ítems sobre responsabilidad.

La tabla 32 de puntuaciones medias de los ítems relacionados con la responsabilidad obtiene una valoración porcentual media de sus categorías de 3,11, y por tanto, alta por parte de los encuestados. Las puntuaciones se sitúan entre las respuestas: “la mayoría de las veces” y “siempre”, como podemos observar en la gráfica 14.

Los alumnos se perciben responsables en la toma de decisiones personales y de su estudio. También valoran positivamente la atención y el seguimiento que los adultos (padres y profesores) hacen sobre ellos para que sean responsables, pero no tienen la misma valoración del contexto social donde se desenvuelven. Son conscientes de que no están suficientemente preocupados por el medio ambiente y el cuidado de las cosas y espacios sociales de ocio y diversión.

3. COMPROMISO SOCIAL

El **compromiso social** debe ser el motor para la transformación del mundo y de la sociedad que nos ha tocado vivir. Desde él nos hacemos conscientes de las realidades de pobreza y

sufrimiento de muchos seres humanos y de nuestra capacidad de solidaridad con las realidades cercanas y lejanas.

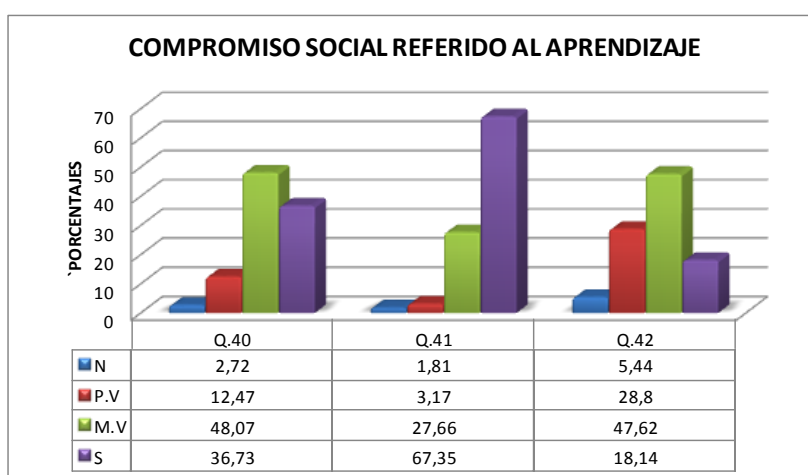
3.A. El aprendizaje, entendido como la asunción de principios, normas y valores, se sitúa en una valoración alta que sitúan a los centros y a la labor de concienciación del profesorado muy alta.

APRENDIZAJE			
Ítems	Q40	Q41	Q42
Media en %	3,19	3,61	2,78
Desviación típica	0,753	0,642	0,801

Tabla 34: Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde el aprendizaje.

Los ítems Q.40, Q.41 y Q.42 son percibidos como muy asumidos por los alumnos de 4º de la ESO.

Los tres ítems analizados en la tabla 33 se circunscriben al grupo de cuestiones referidas al reconocimiento, por parte del alumnado, de las actividades, buenas prácticas y programas que se realizan en los centros y por parte del profesorado para trabajar, en este caso, el Compromiso Social.



Gráfica 15: Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos al aprendizaje.

Como se refleja en la gráfica 15, el primero de los ítems, el Q.40 expresaba que los alumnos conocen sus derechos y deberes. Siguiendo la línea de conocer cómo perciben nuestros alumnos las buenas prácticas que realizan los centros de La Salle. Queríamos conocer si nuestros alumnos conocían sus deberes como estudiante porque el centro se los había explicado. La mayoría de ellos, 374, contestaron que siempre y la mayoría de las veces, con un 36,73% y 48,07% respectivamente. Sin embargo un sector de los alumnos ha afirmado que nunca, 2,72% (12) y que pocas veces un 12,47% (55) se les habían explicado sus deberes como estudiantes.

En el segundo, Q.41, se valora positivamente el que en los centros se hicieran campañas solidarias de forma sistemática. Las percepciones sobre si los centros promueven campañas solidarias, de Justicia o Paz... la mayoría de los alumnos pensaban que los centros de La Salle promovían dichas campañas, ya que un 67,35% (297) contestó que siempre, y un 27,66% (122)

afirmaba que la mayoría de las veces. Tan solo alrededor de un 4% de los alumnos encuestados (22) señaló que nunca o pocas veces.

Con estos datos se constataban la implementación de gran cantidad de actividades que se realizan para sensibilizar en temas como la justicia social, la paz, los Derechos Humanos y de la Infancia, la dinámica de que la asignatura de Proyecto Integrado se centre, en bastantes centros, en el tema social y el voluntariado, etc.

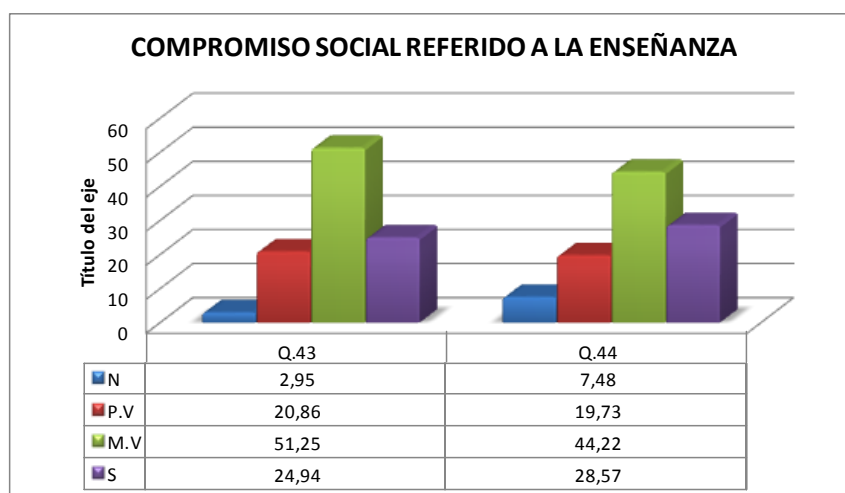
Algo menos valorada aparece el ítem Q.42 que se centraba en el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos. Los alumnos contestaron lo siguiente: un 47,62% (210) afirmó que la mayoría de la veces y un 18,15% (80) que siempre se realizan en clase actividades que fomentan el espíritu crítico. Por el contrario un 28,8% (127) de los alumnos no percibía que en clase se realizasen ese tipo de actividades y un 5,44% (24) constataba que nunca.

3.B. Desde el aspecto de la **enseñanza**, los dos ítems Q.43 y Q.44, recogidos en la tabla 34, hacían referencia a la presentación a los alumnos de modelos de personas coherentes con su estilo de vida que les sirvieran de referentes en sus vidas, y a la oportunidad que se les ofrece, voluntariamente, de pertenecer a grupos pastorales o de tiempo libre. En definitiva, de presentarles el camino del asociacionismo. En estas cuestiones los alumnos se sitúan en una puntuación cercana a “la mayoría de las veces”. Ambos porcentajes son altos en las opciones elegidas por los alumnos, 2,98% y 2,94% respectivamente como se puede ver en la gráfica 16.

ENSEÑANZA		
Ítems	Q43	Q44
Media en %	2,98	2,94
Desviación típica	0,760	0,883

Tabla 35: Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde la enseñanza.

Ambas cuestiones, también se enmarcaban en el grupo de preguntas sobre las actividades, buenas prácticas y programas desarrollados en los centros para trabajar el Compromiso Social.



Gráfica 16: Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos a la enseñanza.

En esta ocasión, en el ítem Q.43, se les pregunto a los alumnos si en sus centros se presentaban modelos de personas que les ayudaran a ir creciendo como personas. La mayoría de los alumnos percibían que los centros les presentaban buenos modelos en los que fijarse, ya que un 51,25% (226) constató que la mayoría de las veces y un 24,94% (110) que siempre. Sin embargo algunos alumnos, concretamente 105, no tenían esa percepción, ya que un 20,86% respondió que pocas veces y un 2,95% dijo que nunca.

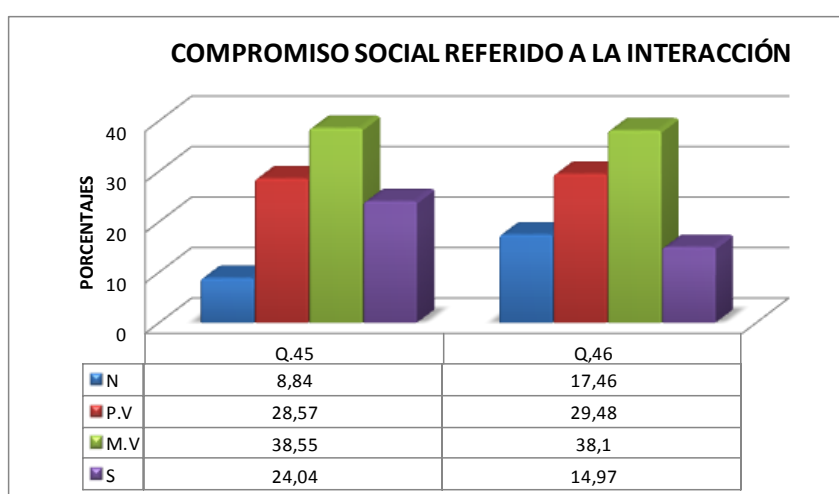
La cuestión Q.44 fue valorada con una frecuencia de 44,22% (195) que respondió que la mayoría de las veces el centro favorecía que los alumnos perteneciesen a grupos de catequesis, culturales y deportivos, y un 28,57% (126) afirmaba que siempre. Por el contrario un 7,48% (33) contestó que nunca y un 19,73% (87) sentenció que pocas veces el centro favorece que los alumnos pertenezcan a grupos de catequesis, culturales o deportivos.

3.C. La interacción como un elemento que nos pone en relación con las personas desde la escucha activa y la exposición de mis propias ideas y creencias. En la tabla 35 y su correspondiente gráfica 17, se observaba que el ítem Q.45 reflejaba que, siendo cierto, que suelen ser alumnos bastante solidarios, llamaba la atención que la dispersión en dicho ítem nos reflejase que había 39 alumnos que no serían capaces de trabajar en alguna institución dedicada a los pobres. Esta cuestión se enmarcaba dentro del primer grupo de las percepciones de los alumnos sobre capacidades, competencias y actitudes propias.

INTERACCIÓN		
Ítems	Q45	Q46
Media en %	2,78	2,51
Desviación típica	0,912	0,949

Tabla 36: Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde la interacción.

Pero más llamativo, como Institución Religiosa, era comprobar que las celebraciones de fe que se realizan son percibidas como algo que no les sirve para nada o para muy poco, como elemento que les ayude en sus opciones vocacionales como persona.



Gráfica 17: Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos a la interacción.

La interacción se expresaba desde los ítems Q.45 y Q.46. El primero interrogaba sobre la capacidad de trabajar en alguna asociación dedicada a los pobres o alguna ONG solidaria. En esta, un gran número de los alumnos, un 38,55% (170) contestaron que la mayoría de veces, y

un 24,04% (106) afirmó que siempre. Por el contrario, 126 alumnos (28,57%) sentenció que pocas veces sería capaz de trabajar en una asociación dedicada a los pobres y 29 alumnos (8,84%) contestó que nunca.

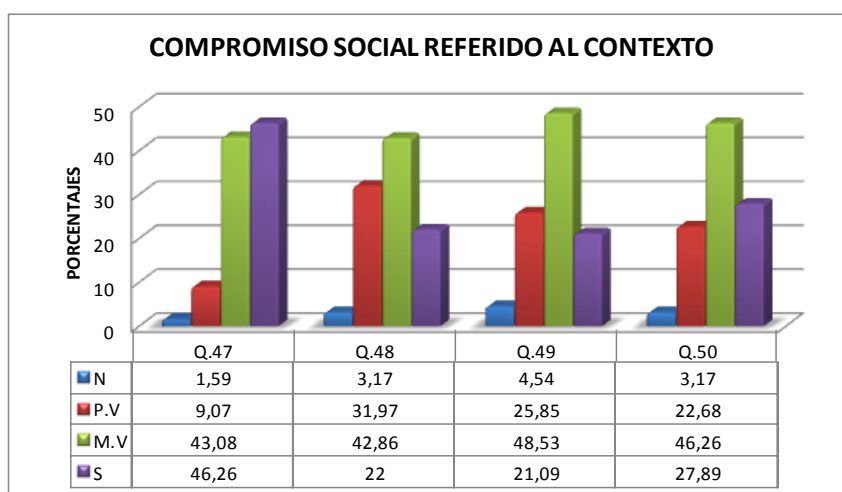
El ítem Q46 se centraba en si las celebraciones que se hacen en los centros y si éstas servían para discernir la opción vocacional. En este caso las frecuencias estaban muy repartidas. Un 17,47% (77) opinaba que nunca, y un 29,48 (130) decía que pocas veces. Sin embargo 168 alumnos (38,10%) afirmaba que la mayoría de las veces las celebraciones de la fe realizadas en los centros de La Salle favorecían la reflexión sobre su opción vocacional, y un 14,97% (66) sentenció que siempre.

3.D. El contexto hacía referencia a las relaciones cercanas dentro del propio centro y con los compañeros y a las relaciones con personas de distintos entornos sociales. Como se expresa en la tabla 36, tanto los ítems Q.47 como el Q48 obtenían una valoración de 3,34% y 2,84% respectivamente, más en la relación con los compañeros del centro (Q.47), que con personas de distintos entornos sociales (Q.48).

CONTEXTO				
Ítems	Q47	Q48	Q49	Q50
Media en %	3,34	2,84	2,86	2,99
Desviación típica	0,709	0,801	0,796	0,796

Tabla 37: Puntuaciones medias de los ítems sobre compromiso social vistos desde el contexto.

En la gráfica 18 se observaba que en estos ítems las frecuencias mayoritarias se centraban en “siempre” y “la mayoría de las veces”, lo que nos reflejaba que el mundo de las relaciones es algo vital para ellos. Estos cuatro ítems también se centraban en las percepciones de los alumnos sobre ellos mismos.



Gráfica 18: Frecuencia de los ítems sobre compromiso social referidos al contexto.

Las cuestiones Q.49 y Q.50 preguntaban sobre el compromiso personal sobre las situaciones de pobreza y marginación, así como la reflexión y preocupación por esas situaciones. Ambas estaban valoradas con 2,86% y 2,99%, y por tanto constituyen una preocupación alta para los alumnos encuestados.

En el ítem Q.47, 204 alumnos reconocían que siempre se relacionaban con bastantes compañeros y compañeras del centro en un 46,26 y 190 la mayoría de las veces se valora con un 43,08. Un porcentaje más reducido se centró en nunca y pocas veces con un porcentaje de frecuencias de 1,59% y 9,07% respectivamente, lo que sumaba un total de 47 alumnos.

A la cuestión Q.48, un 22% (97) de los alumnos encuestados respondieron que siempre suelen relacionarse con personas muy distintas a su entorno social, y 189 alumnos (42,86%) contestó que la mayoría de las veces. Sin embargo, un 31,97% (141) afirmó que pocas veces se relacionaban con personas distintas a su entorno social, y 14 alumnos (3,17%) que nunca.

Los alumnos respondieron a la pregunta Q.49, sobre si se sentían comprometidos por las realidades de pobreza y marginación, la mayoría de los alumnos encuestados un 48,53% (214) afirmaba sentirse comprometidos la mayoría de las veces, y 93 alumnos, el 21,09%, decía que siempre. Tan solo un 4,54% (20) afirmaba no sentirse comprometido nunca, y un 25,85% (114) sentenciaba que pocas veces.

En la última cuestión, la número Q.50 nos interesaba conocer sobre si nuestros alumnos solían reflexionar sobre algunos hechos o situaciones que son negativas en la sociedad, tales como injusticias, guerras, pobreza, discriminación.... La mayoría de los alumnos, un 46,26% (204) y un 27,89% (123) decían reflexionar sobre estas situaciones la mayorías de las veces y siempre. Por el contrario, 14 alumnos (3,17%) afirmaba que nunca solía reflexionar sobre estos hechos, y 100 alumnos (22,68%) contestó que pocas veces.

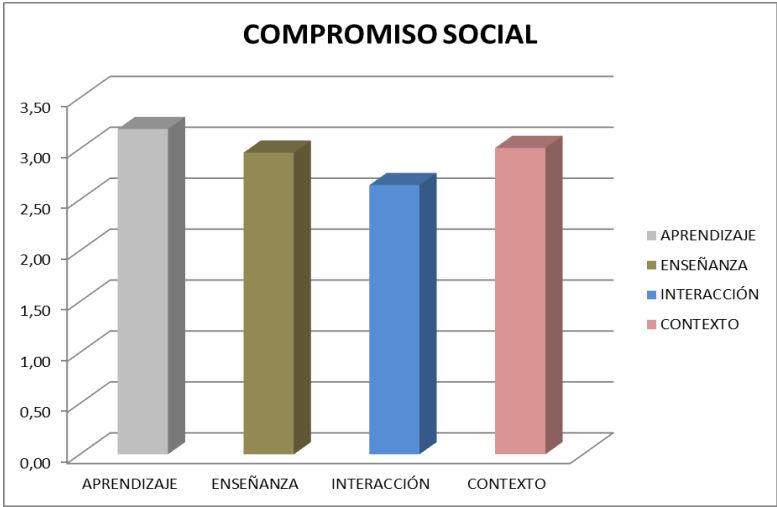


Gráfico 19: Compromiso Social analizado desde las cuatro categorías.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
3,19	2,96	2,64	3,01

Tabla 38: Puntuaciones medias del total de los ítems sobre compromiso social.

En este sentido, como reflejan la gráfica 19 y su correspondiente tabla 37, los encuestados tienen unas percepciones muy altas, y una valoración de los que se hace en los centro, bastante alta, ya que la mayoría de las respuestas se sitúan por encima de la puntuación tres, es decir, que mayoritariamente las frecuencias correspondían a “la mayoría de las veces” o “siempre”.

De forma global el alumnado que participó en la encuesta (Escala Likert) tienen una percepción alta en lo que a sensibilización y compromiso social se refiere. Fruto de esto podría inferirse de que estos temas se trabajan mucho en nuestros centros, al igual que desde hace unos años se vienen dando pasos para trabajar en los jóvenes el voluntariado. La existencia de una ONG propia de La Salle PROYDE (Promoción y Desarrollo), así como las distintas campañas de justicia y solidaridad parecen estar presentes en la vida y la reflexión de nuestros alumnos.

5.4.1.2. Percepciones del alumnado sobre sus actitudes, capacidades y competencias.

A continuación se analizan las percepciones de los propios alumnos sobre sus actitudes, habilidades y competencias. Es, por tanto, la visión que ellos mismos tienen sobre su autonomía, su responsabilidad y su compromiso social.

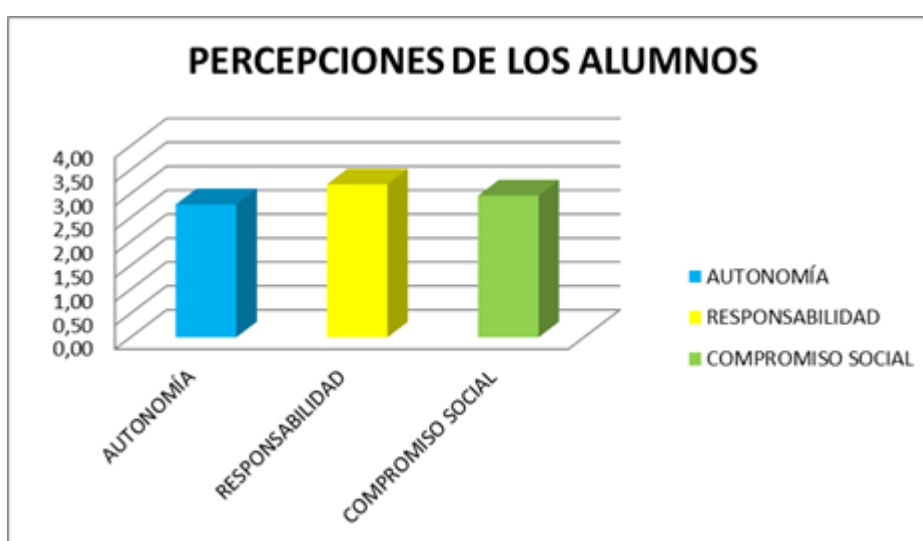


Gráfico 20: Percepciones sobre las propias actitudes y competencias de los alumnos.

AUTONOMÍA	RESPONSABILIDAD	COMPROMISO SOCIAL
2,78	3,20	2,96

Tabla 39: Puntuaciones medias del total de los ítems sobre las percepciones de los alumnos.

La gráfica 20 y la tabla 38 relativas a las percepciones del alumnado sobre sus capacidades, competencias, actitudes y creencias ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social obtenían una media de 2,92 cercana al 3,00, mostrando una puntuación más baja ante su autonomía personal y una puntuación más alta en lo referente a la responsabilidad personal y el compromiso social.

La **autonomía** entendida como autoconcepto y autoestima del individuo como base de la motivación intrínseca, así como la importancia de los componentes de esfuerzo personal, capacidad de autorreflexión y la asunción de principios, normas y valores.

Ciertamente que la autonomía tenía un mayor número de ítems que los otros dos temas estudiados, y partíamos de una población que aún vive dependiendo de la propia familia tanto a nivel afectivo, relacional, económico, etc. Pero aunque no alcance la puntuación media de los otros tópicos (responsabilidad y compromiso social) es medianamente alta, situándose en 2'78, según refleja la tabla 39.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
2,59	3,01	2,91	2,99

Tabla 40: Puntuaciones medias de los ítems de las percepciones de los alumnos sobre autonomía.

El aprendizaje, hacía referencia a la asunción de principios, normas y valores, se sitúa en una valoración más baja (2'59) que el resto de las subcategorías.

La enseñanza estaba referida a la mediación y orientación del profesorado en las distintas facetas de la persona que es percibida claramente por el alumnado, es decir los alumnos captan la intencionalidad el profesorado con una puntuación de 3'01, al realizar esas actividades, buenas prácticas o al implementar determinados programas.

Entendemos aquí la interacción como un elemento que nos pone en relación con las personas desde la escucha activa y la exposición de mis propias ideas y creencias. Dicha interacción es efectiva con un resultado medio de 2'91, algo que no es de extrañar ya que de forma general el alumnado de los centros La Salle manifiestan muy claramente que hay una cercanía en el trato con el profesorado de los centros.

Desde el contexto, como espacio para prestar ayuda y colaborar con el medio ambiente las puntuaciones no son tan relevantes y muestran un descenso en lo que a respeto, cuidado y limpieza del contexto cercano de diversión, expansión y ocio, con una puntuación muy cercana al tres.

El alumnado es consciente de la dicotomía entre el pensamiento y la reflexión sobre el cuidado del medio ambiente y el cuidado de los bienes naturales, y de otro lado la acción concreta de cuidar los espacios públicos.

La **responsabilidad** entendida como el compromiso u obligación personal ante su formación y de la propia vida es un valor que está en la conciencia, que le permite reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de los propios actos. Cuando dicho valor se pone en práctica se observa la magnitud de dichas acciones, así como la forma de afrontarlas positivamente.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
3,27	3,46	3,29	2,96

Tabla 41: Puntuaciones medias de los ítems de las percepciones de los alumnos sobre responsabilidad.

La responsabilidad del alumnado ante su formación y de sus vidas como nos muestra la tabla 40, sobrepasa a la media de tres, obteniendo una puntuación de 3'20, que nos da a entender que los alumnos se perciben ellos mismos con un alto grado de responsabilidad en sus planteamientos de vida.

El aprendizaje, con una puntuación media de 3'27 nos muestra que se asumen una serie de principios, normas y valores, que están presentes en sus vidas.

La enseñanza eleva la puntuación a 3'46 y se refiere a la mediación y orientación del profesorado como mediación y orientación de sus vidas en las distintas facetas de la persona para ser responsables.

Entendemos aquí la interacción como un elemento que nos pone en relación con las personas desde la escucha activa y la exposición de mis propias ideas y creencias, consigue situarse en 3'29, reflejando que la responsabilidad es percibida en la relación con los demás desde el ejemplo y el testimonio de los otros.

Desde el contexto, la puntuación desciende por debajo del tres y se queda en 2'96, como espacio para prestar ayuda y colaborar con el medio ambiente.

El **compromiso social** como la proyección social mediante una sensibilización y un compromiso con dicha sociedad y los problemas que la afectan. Dicho compromiso social sólo era valorado desde la interacción y el contexto donde se producía, como queda patente en la tabla 41.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
		2,78	3,01

Tabla 42: Puntuaciones medias de los ítems de las percepciones de los alumnos sobre compromiso social.

La interacción como la relación con las personas desde para ayudarlas desde las propias ideas y creencias, consigue situarse en 2'78, mostrando un compromiso hacia los demás.

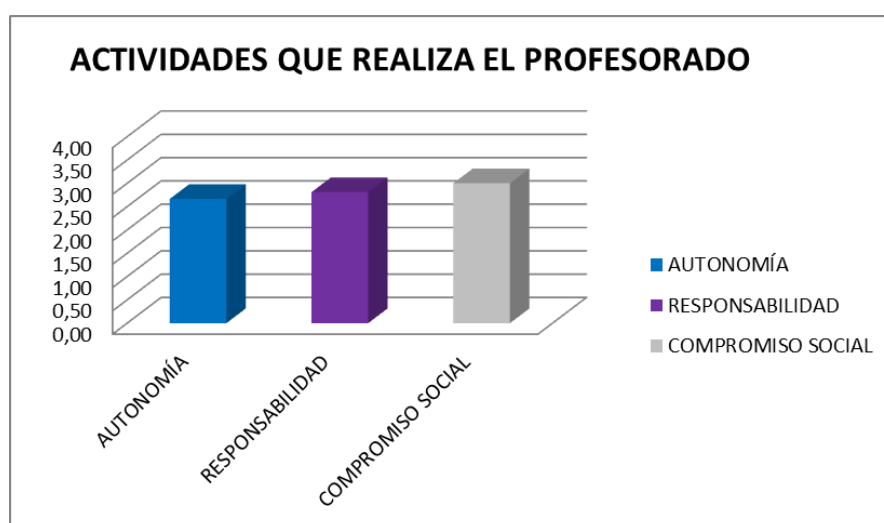
Más alta es la puntuación del compromiso social desde el **contexto** (3'01), como espacio para prestar ayuda y colaborar con el medio ambiente.

5.4.1.3. Percepciones y constataciones del alumnado sobre la implementación de programas, actividades y buenas prácticas que se realizan en su centro.

A continuación se analizan las percepciones y constataciones que los propios alumnos tienen sobre los programas, actividades y buenas prácticas que se realizan en los centros, y por ende, el profesorado. Dichos programas, actividades y buenas prácticas vienen a trabajar directa o indirectamente la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

Aunque el enunciado de la gráfica 21 se titula actividades que realiza el profesorado, nos referimos a todas los programas, actividades y buenas prácticas que los centros implementan y que trabajan total o parcialmente algunos aspectos referidos a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

Algunos programas tienen un recorrido en el tiempo de varios años (tutorías, entrevistas, Programas La Salle, Lectura Eficaz, etc.), y algunos otros que llevan, relativamente, poco tiempo de implementación (Proyecto Hara, Aprendizaje Cooperativo, etc.).



Gráfica 21: Percepciones sobre las actividades, programas y buenas prácticas.

AUTONOMÍA	RESPONSABILIDAD	COMPROMISO SOCIAL
2,66	2,81	3,00

Tabla 43: Puntuaciones medias del total de los ítems sobre las actividades realizadas en los centros.

De forma global el alumnado tiene una visión clara y positiva de los programas, actividades y buenas prácticas que los centros realizan o ponen en funcionamiento en función de trabajar los tópicos que venimos analizando. El reconocimiento, por parte del alumnado, alcanza una puntuación media de 2.82, como aparece reflejado en la tabla 42.

La **autonomía** que era entendida como autoconcepto y autoestima del individuo como base de la motivación intrínseca es trabajada en los centros, por parte del profesorado, haciendo que el alumno vea y comprenda la importancia del esfuerzo personal, la capacidad de autorreflexión y la asunción de principios, normas y valores.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
2,25	2,73		

Tabla 44: Puntuaciones medias de los ítems de las actividades realizadas en los centros sobre la autonomía.

La tabla 43 muestra las puntuaciones medias de la autonomía, valorada desde el aprendizaje y la enseñanza, ya que no había, en el cuestionario, preguntas relacionadas con la interacción y el contexto.

La subcategoría del aprendizaje, hacía referencia a la asunción de principios, normas y valores, que les procuran una serie de programas y buenas prácticas en los centros. Este aprendizaje se sitúa en una valoración más baja (2'25) respecto a la enseñanza.

La enseñanza estaba referida a la mediación y orientación del profesorado en las distintas facetas de la persona que es percibida claramente por el alumnado en diversos programas y buenas prácticas, captando la intencionalidad del profesorado y de lo que se hace en los centros con una puntuación de 2'73, al realizar esas actividades, buenas prácticas o al implementar determinados programas.

La **responsabilidad** entendida como el compromiso por la formación personal y el tener las claves de empoderamiento de la propia vida. En este sentido se intenta trabajar desde determinados programas, actividades y buenas prácticas, que requieren por parte del alumnado una asunción de unos valores y rutinas que conducen a la vivencia de dicha responsabilidad.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
2,77	3,50	2,17	

Tabla 45: Puntuaciones medias de los ítems de las actividades realizadas en los centros sobre la responsabilidad.

La tabla 44 nos muestra el análisis de la responsabilidad analizada desde el aprendizaje (2'77), la enseñanza (3'50) y la interacción (2'17). No Aparece valoración en la subcategoría contexto ya que el cuestionario no tenía ítems referidos a este apartado.

El aprendizaje aparece valorado con 2'77, reflejando que los alumnos asumen, en gran medida, lo que en este tema se les traslada en los centros.

Pero es en la enseñanza donde aparece una valoración bastante alta (3'50), mostrando que el alumnado es consciente de que en los centros se despliegan muchas acciones y programas conducentes a trabajar la responsabilidad.

El análisis de determinados ítems que hablaban de entrevistas personales de los tutores con el alumnado, de la acción tutorial como una forma de trabajar a las distintas dimensiones de la persona, no aparecen muy bien valorados en el estudio, y por tanto es coherente que la interacción (relación profesor – alumno), aparezca puntuada de forma baja con un 2'17.

El **compromiso social** desde una sensibilización y un trabajo con programas y actividades sobre dicha sociedad y los problemas que la afectan. La tabla 45 muestra que la puntuación media de las distintas dimensiones es alta.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN	CONTEXTO
3,19	2,96	2,51	

Tabla 46: Puntuaciones medias de los ítems de las actividades realizadas en los centros sobre el compromiso social.

Desde el aprendizaje el alumnado percibe que tienen muy asumido el compromiso social, y reconocen que en sus centros se trabaja este tema, ya que la puntuación es muy alta, alcanzando un 3'19.

También se reconoce el despliegue que se hace en los centros para que el compromiso social cale en ellos. La puntuación se sitúa en 2'96. La enseñanza estaba referida a la mediación y orientación del profesorado en las distintas actividades, programas y buenas prácticas.

La valoración más baja se situaba en la interacción con un 2'51. La interacción como un elemento que nos pone en relación con las personas desde la escucha activa y la exposición de nuestras propias ideas y creencias nos refleja que aunque se transmita dicho compromiso social, y se tenga una percepción que se realizan acciones y programas conducentes a ello, no se asumen aspectos sociales de forma plena.

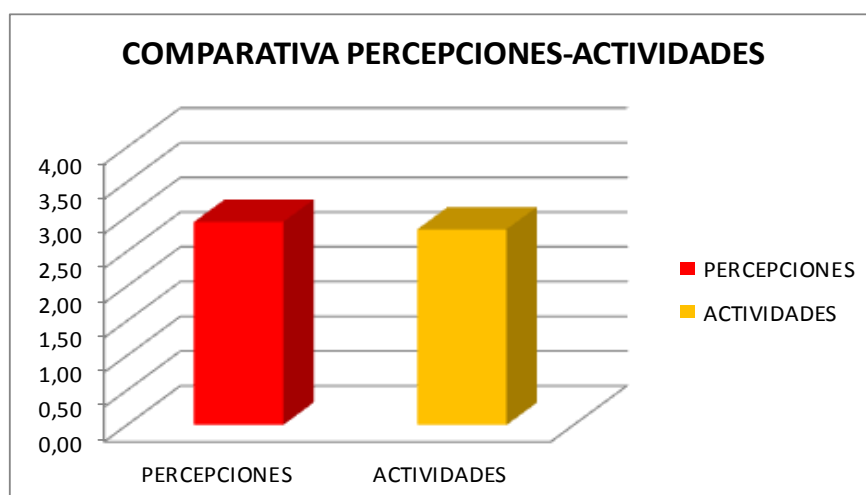


Gráfico 22: Comparativa entre las percepciones de los alumnos y las actividades que el centro realiza a favor de la Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social.

Finalmente, tanto el gráfico 22 como la tabla 46 nos muestran una comparativa entre las percepciones de los alumnos sobre sus percepciones capacidades y competencias personales, y sobre los programas, actividades y buenas prácticas que se realizan en sus centros.

PERCEPCIONES	ACTIVIDADES
2,92	2,82

Tabla 47: Puntuaciones medias entre las percepciones de los alumnos y las actividades que el centro realiza a favor de la Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social.

En la tabla 46 podemos observar que están muy cercanas las puntuaciones tanto de las percepciones del alumnado, como del reconocimiento que esos alumnos y alumnas hacen de cómo se trabajan en los centros la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social. Las dos puntuaciones medias se acercan al 3'00, y por tanto reflejan una valoración alta de las percepciones.

5.4.2. Análisis correlacional de los ítems del cuestionario.

5.4.2.1. Resultados significativos desde el análisis de la variable contexto socioeconómico y cultural del alumnado.

Desde el nivel socioeconómico y cultural eran especialmente significativas las cuestiones Q.6, Q.7, Q.11, Q.17 y Q.18. Todas ellas son más significativas en niveles socioeconómicos y culturales bajo-medio.

Q.6: Cuando me enseñan cosas en clase, mis profesores me dicen qué aplicación tienen en mi vida y en el mundo que me rodea.

Los alumnos participantes fueron cuestionados sobre la aplicación de los aprendizajes que recibían por parte del profesorado y si estos tenían una significatividad en sus vidas y en el mundo que les rodeaba. Según nos revelaba el análisis de correlaciones se concluía que el ISC influye en que los alumnos piensen que cuando los profesores les enseñan determinados contenidos, les exponen qué aplicación tiene esa enseñanza en sus vidas y en el mundo circundante. La significatividad resultante se situaba en: (sig. ,003).

Por tanto el alumnado con un ISC bajo-medio perciben en mayor porcentaje que su profesores, al enseñarles, les señalan qué aplicaciones tienen dichos aprendizajes en sus vidas y al mundo que les rodea. Esto nos hace ver que se está trabajando desde las competencias, entendidas como un saber hecho práctico.

Q.7 La Reflexión de la Mañana me ayuda a reflexionar sobre mis actitudes y las de los demás.

Partiendo de que la reflexión de la mañana no resultaba un elemento de reflexión personal válido para una mayoría del alumnado encuestado, es decir 274 de 441, contestaron que pocas veces o nunca la reflexión de la mañana les servía para reflexionar sobre sus actitudes y las de los demás.

Pero desde las respuestas que consignaban los alumnos participantes en el estudio se acepta la hipótesis que confirma que el ISC si influye en que los alumnos que piensen que la reflexión de la mañana les ayuda a reflexionar sobre sus propias actitudes y las de los demás. La significatividad resultante era la siguiente: (Sig. ,000). Por tanto, el alumnado con ISC bajo-medio son los que valoran más positivamente la reflexión de la mañana, (57.9% respondió siempre) sin distinción de sexo.

Q.11 Mi tutor/a me ha orientado sobre mis intereses profesionales.

Algo más de la mitad de los alumnos encuestados reconocían que sus profesores habían realizado alguna orientación profesional sobre ellos. Ciertamente que los orientadores de los centros sí suelen hacer este tipo intervenciones con los alumnos de 4º de la ESO como ayuda a la hora de decidir estudios posteriores que les conduzcan a decidir los itinerarios a seguir.

En este ítem se acepta la hipótesis que confirma que el ISC si influye en que los alumnos piensen que sus tutores/as los han orientado sobre sus intereses profesionales. La significatividad se situaba en (Sig. ,004) y es el alumnado con un ISC bajo-medio los que valoran mejor la orientación de sus tutores sobre sus intereses profesionales. (57.9% respondió siempre) sin distinción de sexo.

Q.17 Mis profesores me ayudan a que me sienta bien conmigo mismo.

Desde una serie de ítems planteados en el cuestionario se observa y se constata el nivel alto de relación que existe entre el alumnado de los centros La Salle con sus profesores, que muestran actitudes de acompañamiento, prevención y orientación sobre ellos.

El estudio revelaba que el alumnado con un ISC bajo-medio son los que valoran más positivamente que sus profesores les ayuden a sentirse bien con ellos mismos. (57.9% respondió siempre sin distinción de sexo). Por tanto se acepta la hipótesis de que el ISC si influye en que los alumnos aprecien que sus profesores les ayudan a sentirse bien con ellos mismos. La significatividad en esta cuestión se situaba en: (Sig. ,000).

Q.18 Las sesiones de tutoría me ayudan a conocerme mejor personalmente.

Como hemos expresado anteriormente, a la acción tutorial se le da una importancia muy relevante en los centros La Salle. Se realiza una sesión de tutoría con el grupo clase cada semana por parte de los tutores de los cursos, y estos están coordinados para preparar dichas tutorías y evaluarlas con los orientadores de los centros.

El análisis de los resultados nos indicaba que un porcentaje elevado de alumnos (271 sujetos encuestados), dichas tutorías no les ayudaban a conocerse mejor personalmente, pero el alumnado con un ISC bajo-medio eran los que valoraban más positivamente las sesiones de tutoría. (42.1% respondió siempre sin distinción de sexo).

Por tanto se acepta que el ISC si influye en que los alumnos consideren que las sesiones de tutoría les ayudan a conocerse mejor personalmente. La significatividad desde el ISC se situaba en: (Sig. ,000).

5.4.2.2. Resultados significativos desde el análisis de la variable sexo de los alumnos.

Desde la variable sexo de los alumnos participantes, eran especialmente significativas las cuestiones: Q.1, Q.5, Q.7, Q.17, Q.31, Q.33, Q.37, Q.41, Q.44, Q.45 y Q.49

Q.1. Cuando tengo que estudiar o hacer tareas, mis padres me lo tienen que recordar continuamente.

De los 441 encuestados (100%), chicos y chicas, el 40.3% chicos, han respondido que nunca y el 57.7% chicas han respondido también que nunca. Esto nos lleva a afirmar que los a los chicos se les debe recordar en más ocasiones que tienen que hacer las tareas o estudiar.

Por tanto se concluye que el sexo si influye en que los alumnos consideren que sus padres les deben recordar continuamente cuando deben estudiar o hacer tareas. La significatividad en esta cuestión era de: (Sig. ,000)

Q.5. Soy capaz de renunciar a mis tiempos de ocio o diversión cuando tengo que estudiar, realizar trabajos o tareas.

De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 40.3% chicos, han respondido que la mayoría de las veces y el 46.6% chicas han respondido también que nunca. 44.9% en total. Por lo que podemos concluir que las chicas son capaces de renunciar en mayor proporción que los chicos a sus tiempos de ocio y diversión.

Por tanto el sexo si influye en que los alumnos y alumnas contemplen renunciar a sus tiempos de ocio o diversión cuando tienen que estudiar, realizar trabajos o tareas. La significatividad resultante se situaba en: (Sig. ,001)

Q.7. La Reflexión de la Mañana me ayuda a reflexionar sobre mis actitudes y las de los demás.

Como otro elemento más de reflexión personal sobre las propias actitudes y las que muestran los demás, se sitúa la Reflexión de la Mañana, que ya hemos comentado anteriormente, que es una práctica habitual y generalizada en los centros La Salle, y por tanto, sujeta a la evaluación desde el sistema de gestión de la calidad de los centros.

De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 41.6% chicos, han respondieron que pocas veces y el 44.8% chicas han contestaron también que nunca. 41.7% en total. Por lo que podemos confirmar que las chicas piensan en mayor proporción que los chicos que la reflexión de la mañana pocas veces les ayuda a reflexionar sobre sus actitudes y las de los demás.

En este ítem el sexo también influye en que los alumnos deliberen sobre si la reflexión de la mañana les ayuda a reflexionar sobre sus actitudes y las de los demás. La significatividad resultante era de: (Sig. ,000).

Q.16. Soy capaz de controlar mi impulsividad en clase y pensar antes de hablar.

Hoy la sociedad, y por ende los educadores, somos conscientes de estar ante unos jóvenes inquietos, impulsivos, que necesitan cambios constantes de actividad. De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 42.9% chicos, han respondido que la mayoría de las veces y el 49.5% chicas han respondido también que la mayoría de las veces. 46% en total. Por lo que podemos apreciar que las chicas son capaces de controlar la impulsividad y pensar antes de hablar en mayor grado que los chicos.

En esta cuestión se concluye que el sexo si influye en que los alumnos sean capaces de controlar la impulsividad en clase y pensar antes de hablar. La significatividad de esta cuestión representaba: (Sig. ,004).

Q.17. Mis profesores me ayudan a que me sienta bien conmigo mismo.

El estudio nos revelaba que los alumnos eran conscientes de la cercanía, y buenas relaciones del profesorado hacia ellos, así como la preocupación de los adultos a la hora de aconsejarlos o prevenirlos de determinados peligros, situaciones o actitudes. De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 41.6% chicos, han respondido que la mayoría de las veces y el 44.2% chicas han respondido también que la mayoría de las veces. 42.9% en total. Por lo que podemos decir que las chicas perciben mas la ayuda que los profesores les prestan para sentirse bien con ellos mismos.

Por tanto el sexo si influye en que los alumnos perciban que sus profesores les ayudan a sentirse bien consigo mismos. La significatividad se situaba en: (Sig. ,003).

Q.31. Tengo un buen comportamiento en el centro.

La dinámica y la población estudiantil de nuestros centros no revela una alta conflictividad. Concretamente es un tema que tienen un abordaje desde el propio alumnado con programas de alumnos mediadores de conflictos y con las asambleas de clase. Además tanto los tutores y jefes de estudio hacen un seguimiento directo en los pocos casos de alumnos con comportamientos disruptivos, analizando las causas y planteando algún tipo de modificación de conducta.

De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 42.5% chicos, han respondido que la siempre y el 57.7% chicas han respondido también que siempre. 49.7% en total. Por lo que podemos decir que las chicas tienen mejor comportamiento que los chicos.

En este caso el sexo si influye en que los alumnos tengan buen comportamiento en el centro. La significatividad de este ítem se situaba en: (Sig. ,000)

Q.33. Siento que hay personas adultas que se preocupan por mí

Los jóvenes encuestados son muy conscientes de que hay adultos (padres, profesores) que les muestran preocupación por ellos. En bastantes casos con un alto componente de motivación hacia ellos, reconociendo los valores positivos que muestran la gran mayoría de los alumnos hacia ellos mismos, los demás y la sociedad.

De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 49.8% chicos, han respondido que la siempre y el 63% chicas han respondido también que siempre. 56% en total. Por tanto las chicas son más conscientes de que hay personas adultas que se preocupan por ellas.

También en este caso el sexo si influye en que los alumnos perciban que haya personas adultas que se preocupan por ellos. La significatividad en esta cuestión se reconocía en: (Sig. ,001)

Q.37. Colaboro con cualquier persona que me pide ayuda.

El estudio del análisis de las respuestas de los alumnos en este tema, así como las aportaciones del profesorado en los grupos de expertos constatan que los alumnos colaboran cuando se les pide ayuda por sus propios compañeros y por los adultos cercanos. Son sensibles a compañeros con necesidades educativas especiales y a los inmigrantes que vienen a nuestros centros. De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 58.8% chicos, han respondido que la mayoría de las veces y el 56.3% chicas han respondido también que la mayoría de las veces. 57.6% en total. Esto demuestra que los chicos colaboran en mayor proporción que las chicas cuando alguien les pide ayuda.

Se acepta la hipótesis de que el sexo si influye en que los alumnos sean capaces de colaborar con cualquier persona que les pide ayuda. La significatividad mostraba un valor de: (Sig. ,002)

Q.41. El Centro promueve campañas solidarias, Justicia, Paz,...

Tanto los alumnos como el profesorado participante son conscientes de la cantidad de campañas solidarias y de tipo social que se realizan en los centros a lo largo de todo el curso escolar, como una labor de concienciación y de sensibilización hacia los más pobres y necesitados, así como ante las realidades de injusticia, falta de paz, etc. De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 60.1% chicos, han respondido que siempre y el 75.5% chicas han respondido también que siempre. 67.3% en total. Esto nos demuestra que las chicas aprecian en mayor proporción que los chicos que el centro promueve campañas solidarias, Justicia, Paz...

En este caso, también, el sexo si influye en que los alumnos aprecien si el centro promueve campañas solidarias, Justicia, Paz.... La significatividad resultante era de: (Sig. ,000)

Q.44. En el centro se favorece el que pertenezcamos a grupos de catequesis, culturales y deportivos.

Los centros La Salle tiene una cultura de ser “centros a tiempo completo”, ofreciendo multitud de actividades y grupos del ámbito religiosos-espiritual, deportivo, cultural, formativo, etc. De los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 48.1% chicos, han respondido que la mayoría de las veces y el 39.9% chicas han respondido también que la mayoría de las veces. 44.2% en total. Esto nos hace ver que las chicas valoran más con la respuesta siempre 41.3% que con la respuesta casi siempre 39.9%.

Por tanto se observa que el sexo si influye en que los alumnos perciban si el centro favorece a que los alumnos pertenezcan a grupos de catequesis, culturales, y deportivos. La significatividad resultante era de: (Sig. ,000)

Q.45. Creo que sería capaz de trabajar en alguna asociación dedicada a los pobres.

El voluntariado y el compromiso social juegan un papel importante desde los planteamientos que nos hace el Carácter Propio de los Centros La Salle. Actividades y buenas prácticas como la semana de realidades sociales, el proyecto integrado enfocado en el voluntariado, las campañas solidarias, la planificación de los departamentos de justicia y solidaridad de los centros hacen que de los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 34.3% chicos, han

respondido que la mayoría de las veces y el 43.3% chicas han respondido también que la mayoría de las veces. 38.5% en total. Por lo que podríamos concluir que las chicas piensan que serían capaces de trabajar en asociaciones dedicadas a los pobres en mayor proporción que los chicos.

En esta cuestión el sexo si influye en que los alumnos creen que serian capaces de trabajar en asociaciones dedicadas a los pobres. La significatividad que se desprendía en este ítem era de: (Sig. ,000)

Q.49. Me siento comprometido por las realidades de pobreza y marginación.

Todo lo que hemos planteado como actividades y buenas prácticas en el ítem anterior tiene su espejo en que se desarrolle una actitud de compromiso solidario en los jóvenes de nuestros centros. Por tanto de los 441 encuestados (100%) chicos y chicas, el 45.1% chicos, han respondido que la mayoría de las veces y el 52.4% chicas han respondido también que la mayoría de las veces. 48.5% en total. Esto revela que las chicas se sienten más comprometidas que los chicos con las realidades de pobreza y marginación, mostrando una mayor sensibilidad y compromiso social.

También en este ítem el sexo si influye en que los alumnos creen que serían capaces de trabajar en asociaciones dedicadas a los pobres. La significatividad se situaba en: (Sig. ,004)

5.4.3. Análisis descriptivo de los grupos de expertos (Focus Group).

5.4.3.1. Análisis cualitativo de datos textuales con el programa Nvivo – 8.

Para realizar el estudio o análisis cualitativo de los grupos de expertos se utilizó el programa Nvivo (versión 8). NVivo es software de apoyo a la investigación cualitativa y de métodos mixtos. Este programa ayuda a compilar, organizar y analizar contenido de entrevistas, discusiones de grupos focales, encuestas y audio.

Para dicho análisis nos hemos decantado por una codificación en vivo para tratar las transcripciones realizadas a dichos grupos, obteniéndose finalmente 6 nodos libres, los cuales se definen a continuación:

Se definen, a continuación, las seis categorías obtenidas en el análisis de los grupos de expertos (Focus Group).

- **Autonomía:**

Entendemos este tópico como el aprendizaje del autoconcepto y la autoestima, como prerrequisito de una motivación intrínseca. También hablamos de esfuerzo personal, la capacidad de autorreflexión y la asunción de principios, normas y valores.

Desde la enseñanza que se procura en los centros, centramos la atención en la mediación y la orientación del profesorado a nivel cognitivo, emocional y de la interioridad.

La comunicación interactiva nos lleva a trabajar el control de las emociones, a ser empáticos con los que le rodean y a utilizar la asertividad, al mismo tiempo, que desde la comunicación compartimos los significados sobre el mundo y las realidades que nos rodean.

El contexto pone el acento en las realidades sociales cercanas y del mundo en el que vivimos, ya que la globalización y la comunicación nos hacen partícipes de una realidad mayor que la local, y de otro lado la capacidad de reflexión personal, el self, sobre esas realidades cercanas y lejanas.

- **Responsabilidad:**

Nos referimos al aprendizaje en la toma de decisiones del individuo, poniendo en funcionamiento toda una serie de actitudes personales que le hagan asumir una serie de deberes y obligaciones como persona y estudiante.

Desde los centros nos referimos al tema del acompañamiento que hacen las personas adultas educadores (profesores, padres,...) están cercanos al joven. El termino acompañamiento es más que el coaching, ya que también se hace acompañamiento de procesos personales espirituales y vocacionales.

La interacción queda patente en la comunicación dialógica entre los educadores y los educandos, donde se hacen explícitos los significados, creencias, el sentido de pertenencia y el sentido de la vida.

El contexto leído desde la responsabilidad, se expresa en el grado de asunción de los propios actos y sus consecuencias.

- **Compromiso social:**

Desde el aprendizaje se refleja en los principios éticos y universales, es decir en unos derechos y deberes, y en un compromiso con la justicia y la solidaridad desde una conciencia crítica ante las realidades de injusticia, pobreza y falta de paz en el mundo.

La enseñanza procura trasladar a los jóvenes la importancia de unos itinerarios de vida personal y comunitaria que les hagan dar sentido a sus vidas y se sientan integrados y pertenecientes a su comunidad, familiar, de iguales o cualquier otra como son grupos cristianos o de tiempo libre.

Desde la interacción nos referimos al voluntariado como opción de vida y de transformación del mundo y la sociedad desde unas creencias.

Desde el contexto nos interesa que los jóvenes se planteen su proyecto de vida personal y comunitaria, donde se expliciten su mundo de relaciones, su afectividad, etc.

- **Cambios sociales:**

Entendemos los cambios sociales como la modificación o transformación de estructuras de diverso tipo pertenecientes a una sociedad. Este cambio social puede expresarse de numerosas maneras, desde elementos como: la familia y sus tipos, las relaciones, la educación, la escuela y los cambios en el Sistema Educativo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los valores actuales, globalización, crisis económica, etc.

▪ **Características de los jóvenes:**

Desde este apartado entendemos cómo se configura actualmente la juventud. Cuáles son sus valores, en qué creen, qué les preocupa, qué demandan, cuáles son sus ídolos, qué papel juega en sus vidas las nuevas tecnologías, cómo se sitúan y que les preocupa de sus familias, cómo son sus relaciones, etc.

▪ **Programas, buenas prácticas y actividades:**

Nos centramos en el reconocimiento de los profesores y el alumnado de los programas, actividades y buenas prácticas que se ponen en funcionamiento en los centros La Salle, y que de alguna manera están dando respuestas a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social. Dichos programas, actividades y buenas prácticas tienen un recorrido de entre 10 y 12 años, esceptuando el aprendizaje Cooperativo y el Proyecto Hara de interioridad, que llevan 4 años de funcionamiento.

No podemos olvidar que en los grupos de expertos había dos grandes de discusión y aportaciones de los participantes: de un lado la visión que los profesores participantes tenían de los jóvenes en lo que se refiere a sus características, así como en lo referente a la autonomía, responsabilidad y compromiso social se refería, y de otro lado la constatación de aquellas actividades, buenas prácticas y programas que ellos consideraban que trabajaban o reforzaban los tópicos de la investigación.

En las intervenciones aparecía, también, una categoría que desvelaba o justificaba algunas formas de actuar de los jóvenes por los cambios sociales que se están produciendo.

En el estudio y análisis realizado, todas las categorías están presentes en todos los grupos de discusión, existiendo distintos porcentajes de aparición de las mismas según el grupo de discusión. En la tabla 47 podemos visualizar dichos porcentajes, así como las referencias que se hacen de las distintas categorías en las que se centraban las aportaciones de los participantes en los grupos de expertos.

CATEGORÍAS/ CENTROS	La Salle – F. M. B. (Arcos)		La Salle – San Francisco (Sanlúcar)		La Salle (Córdoba)		La Salle – Buen Pastor (Jerez)		La Salle – Felipe Benito (Sevilla)	
	Referencias	%	Referencias	%	Referencias	%	Referencias	%	Referencias	%
Autonomía	11	9,46	12	19,9	11	6,74	11	9,46	7	3,88
Responsabilidad	8	4,59	7	8,97	6	8,30	5	7,49	15	12,44
Compromiso social	11	5,53	3	3,37	6	5,39	8	9,66	9	6,14
Cambios sociales	7	2,09	4	4,09	1	0,70	6	6,29	8	10,12
Características de los jóvenes	13	2,57	2	1,52	1	0,09	2	0,56	3	1,30
Programas, buenas prácticas y actividades	17	9,63	4	4,10	19	9,54	9	11,98	7	9,54

**Tabla 48: Número de referencias y porcentajes de las categorías analizadas en los Focus Group.
(Elaboración propia).**

Como hemos podido observar, la categoría en la que se ha incidido con mayor notoriedad es la autonomía ya que todos los centros participantes hablan de este tema y hacen bastantes referencias a ella, y la categoría que tiene una menor importancia ha sido la referida a las características de los jóvenes, ya que sólo se hacen 20 referencias en total entre los grupos participantes.

A continuación exponemos un resumen de los datos recogidos para cada una de las categorías analizadas.

1. AUTONOMÍA

Referencias concretas a resaltar sobre esta categoría son:

“la autonomía es menos, porque al tener más cosas, su autonomía es menor, depende más de otro tipo de cosas, espero haberme explicado”

(Referencia 1. Líneas 3668-3803. Grupo Arcos)

“En cuanto a la autonomía de trabajo de los chicos, yo creo que son chicos muy autónomos en muchas cosas, mucho más autónomos que nosotros en muchas cosas, sobre todo con esto de la tecnología”,

(Referencia 2. Líneas 2664 - 2709. Grupo Jerez)

“Yo si les veo como se buscan la vida después fuera, como montan un negocio, es verdad que está el que aun sigue debajo de la falda de su madre o trabaja a las órdenes del padre, por regla general les veos que todo están funcionando muy bien, están en este centro de acá, están en este centro de Navarra, se ha ido a Noruega, este ha obtenido una beca tal, yo creo que salen muy bien”.

(Referencia 7. Líneas 16839 - 17119. Grupo Jerez)

“en el tema de la autonomía personal, todavía están adquiriendo esa madurez, entonces, si hay un grupito que si tiene esa madurez ya en 4º, pero es verdad que lo notamos más en bachillerato”.

(Referencia 4. Líneas 6051 - 6249. Grupo Córdoba)

“Respecto a la autonomía yo pienso se creen más autónomos de lo que en realidad son, ¡Creo!, que quieren tomar esas decisiones, no sé de carácter académico o de orientación profesional, quieren tomar esas decisiones por sí mismo, pero me parece que no están lo suficientemente preparado, quieren a lo mejor no contar tanto con los padres, no contar con los profesores”,

(Referencia 3. Líneas 2622 - 3018. Grupo Sanlúcar)

“los padres influyen mucho, los padres creo que tampoco permiten a los niños ser autónomos”

(Referencia 3. Líneas 4885 - 4983. Grupo Arcos)

“los chicos están ahí por su propia voluntad, algunos incluso en contra de la opinión de sus padres, lo cual implica ya un rasgo de madurez”.

(Referencia 8. Líneas 9129 - 9422. Grupo Córdoba)

“pero que nadie me excluya de la tribu, porque entonces yo me quedo aislado”

(Referencia 7. Líneas 7520 - 7775. Grupo Arcos)

La autonomía referida al alumnado, y vista por los directivos y profesores participantes se centraba en las siguientes ideas:

- Se reduce la autonomía al tener muchas cosas
- Los adultos les dan todo hecho, coartamos su libertad

- Los padres influyen no dejándolos ser autónomos
- Superprotección de las familias
- Hacen lo que sea para no verse excluidos del grupo (pandilla, iguales)
- Los alumnos se creen más autónomos de lo que en realidad son

2. RESPONSABILIDAD

Las referencias concretas hechas por los grupos participantes respecto a la responsabilidad son:

“un poco más responsable, tienen las cosas más clara de lo que quieren, como lo pueden lograr”.

(Referencia 3. Líneas 10322 - 10345. Grupo Arcos)

“¿La responsabilidad se trabaja? Claro, se trabaja desde todos los sitios, incluso uno de los años fue el tema de la responsabilidad el tema del curso, se estuvo trabajando con diferentes dinámicas, es un año entero machacando responsabilidad y no solo el tema de responsabilidad, diferentes valores cada año”.

(Referencia 3. Líneas 9792 - 10478. Grupo Jerez)

“Además eso de la responsabilidad y de las tareas es una cosa muy Lasaliana. En la guía de las escuelas de La Salle ya se trabajaba”.

(Referencia 3. Líneas 23371 - 23563. Grupo Córdoba)

“sino que nosotros les guiamos esa responsabilidad, porque ellos están luchando prácticamente solo, antes les decíamos que tenían que hacer, como lo tenían que hacer, dónde tenían que acudir, pero es que ahora hay un vacío, tengo un vacío en casa, se lo tienen ellos que auto gestionar esa pregunta,”

(Referencia 9. Líneas 20540 - 20788. Grupo Sevilla)

“yo no creo que sean menos responsables que hace seis o siete años, yo no los veo menos responsables, yo los veo un poco perdido,”

(Referencia 5. Líneas 6122 - 6542. Grupo Sanlúcar)

Desde la responsabilidad analizada y descrita por los directivos y profesores participantes aparecían las siguientes ideas:

- Hay un porcentaje grande de jóvenes que son responsables de sus estudios y tareas.
- El profesorado les trasmite responsabilidad para estudiar y hacer las tareas.
- Control del profesorado sobre los alumnos
- Saben lo que quieren y cómo lograrlo
- Responsabilidad compartida

3. COMPROMISO SOCIAL

Las referencias a destacar por los participantes sobre el compromiso social de los jóvenes podrían ser:

“cuesta más trabajo, el compromiso a largo plazo)

(Referencia 3. Líneas 1073 - 1103. Grupo Arcos)

“se implican mucho, pero tiene que ser algo, que a ellos de alguna manera eso les llene”

(Referencia 5. Líneas 2738 - 2889. Grupo Arcos)

“En cuanto a compromiso social, yo creo que son niños más comprometidos de la media, de la media de la población de los niños, porque en este colegio se trabaja mucho con diferentes actividades, se trabaja muchas actividades de conocer otras realidades”.

(Referencia 2. Líneas 2035 - 2315. Grupo Jerez)

“se le está dando oportunidades de adquirir esos compromisos de voluntariados, o esos compromisos sociales y yo creo que el resultado ha sido muy positivo, es decir, cada vez vemos más implicación y eso está arrastrando, porque es verdad que ellos imitan, se imitan unos a otros, pero yo creo que están arrastrando”

(Referencia 6. Líneas 13706 - 13924. Grupo Córdoba)

“los jóvenes de hoy en día están muy comprometido socialmente,”

(Referencia 7. Líneas 27043 - 27196. Grupo Sevilla)

“hay un grupito que yo creo bastante sensibilizados, bastante sensibilizados en cuanto al compromiso social por ejemplo, sí que hay un grupo que está trabajando como voluntario, que asiste a la catequesis y que se le nota cierta sensibilidad a todo ese tipo de tema,”

(Referencia 2. Líneas 10238 - 10435. Grupo Sanlúcar)

El compromiso social se centraba, especialmente, en las siguientes ideas aportadas por los participantes en los grupos de discusión:

- El compromiso es en la gran mayoría a corto plazo. Cuesta mucho trabajo un compromiso continuado en el tiempo.
- Se comprometen en Hermandades – Cofradías y como catequistas.
- Compromiso en campañas de distintos tipos: solidarias, de reciclaje,...
- Compromisos de voluntariado
- Compromisos de ayuda a los compañeros como Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos y como tutores de otros alumnos.
- Les preocupan las guerras, la corrupción y la violencia

4. CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES:

Las referencias concretas a destacar sobre las características de los jóvenes sería:

“viven mucho en lo inmediato, en lo efímero”

(Referencia 1. Líneas 3843 - 3886. Grupo Arcos)

“les preocupa su familia”

(Referencia 9. Líneas 21253 - 21283. Grupo Arcos)

“estos chavales que son nativos digitales”

(Referencia 2. Líneas 31544 - 31584. Grupo Sevilla)

Como síntesis destacamos una serie de aportaciones hechas por los participantes en los grupos de expertos y referidas a las características de los jóvenes:

- Viven lo inmediato, lo efímero, el aquí y ahora (son Presentistas)
- Son nativos digitales
- Necesitan cambiar constantemente de actividad, se cansan pronto de las cosas
- Buscan la autosatisfacción, lo que les gusta,...
- Tienen mucha información (megainformados)
- Esclavos de las tecnologías que manejan con habilidad.
- Demandan acompañamiento y que se les escuche. Demandan atención.
- Se muestran preocupados por su familia
- No gestionan bien los conflictos entre ellos
- Poca cultura del esfuerzo
- Buscan la autosatisfacción
- Son creativos
- Se dejan llevar por los líderes del grupo
- Estilo propio de relacionarse con las personas, las cosas, los acontecimientos,...
- Son menos rebeldes que en otras épocas
- Poca o ninguna tolerancia al fracaso
- Se da cierta solidaridad entre ellos mismos
- Desarrollo psicológico diferenciado
- Tienen capacidad de movilidad: Erasmus, intercambios,...

5. CAMBIOS SOCIALES:

Las referencias concretas a destacar serían:

“tienen tanta información y tantos contactos a la vez, pues entonces yo creo que eso incluso no les deja canalizar hacia donde ellos quieren llegar, se dejan llevar por toda la masa y otras cosas que tienen, ventajas que sí que tienen tanta información de todo”.

(Referencia 3. Líneas 6593 - 6855. Grupo Arcos)

“aprende desde la cercanía, se aprende desde la inteligencia emocional, no desde la norma y para eso las puertas tienen que estar abiertas, con un contexto o acuerdos determinados pro se aprenden teniendo un educador al lado”

(Referencia 3. Líneas 19574 - 19798. Grupo Jerez)

“sería pluralismo, hoy más que nunca no podemos hablar del grupo de cuarto de ESO, sino que tenemos que hablar de cada una de las personas porque en el momento que hay pluralismo en las decisiones, en el momento que hay pluralismo en la familia, en el momento que hay pluralismo a la hora del tiempo libre, a la hora que hay pluralismo en todas las actividades que el chico organiza y que el chico vive en su familia, pues también las realidades son totalmente distinta”.

(Referencia 6. Líneas 25631 - 26101. Grupo Sevilla)

“cuando nos vienen en primero si nos damos cuenta que el chico está acostumbrado a que se lo den todo masticado, todo hecho,”

(Referencia 4. Líneas 12692 - 12816. Grupo Sanlúcar)

De los cambios sociales los participantes destacaron:

- La sociedad ha cambiado, globalización, modas,...
- Cambios en el Sistema Educativo
- Valores diferentes
- Mucha comunicación, redes sociales, capacidad de convocatoria
- Preocupación por tener informados a los padres
- Hay un porcentaje elevado de familias que apoyan lo que hacemos en el centro
- El contexto y la dinámica del centro marcan desde que entra en el centro el alumno y su familia
- Corresponsabilidad de las familias en la educación de los hijos
- Se establece diálogos constantes entre los alumnos y el profesorado
- Centros abiertos para atender de forma cercana a los alumnos y sus familias
- Los colegios La Salle educan para la vida, para enfrentarse al mundo laboral y de relaciones.
- Se les intenta inculca una visión crítica de lo que les rodea
- Familias desestructuradas
- Falta de diálogo en las familias a nivel de profundidad
- Momento de crisis económica y social
- Profesores competentes y vacacionados, que saben gestionar a las nuevas generaciones de alumnos

6. PROGRAMAS, BUENAS PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES:

Las referencias concretas a destacar en esta categoría serían:

“Yo por ejemplo tengo una actividad en ética que la hago, que es que los alumnos en su casa, investiguen cuánto cuesta vivir durante un mes”

(Referencia 6. Líneas 20172 - 20311. Grupo Arcos)

“El se siente importante, se siente bien y después, eso se transmite en la clase, yo cuando he tenido una entrevista personal con alumnos”

(Referencia 12. Líneas 26499 - 26636. Grupo Arcos)

“siente que el profesorado le acompaña, le ayuda, está con él, le muestra cariño, entonces el alumno a poco que quiera salir sale, eso son medidas que no es que las vayamos pregonando”.

(Referencia 15. Líneas 28114 - 28299. Grupo Arcos)

“la reflexión de la mañana quieran que no está todo el día y una gotita,... Eso al final termina impregnado”.

(Referencia 5. Líneas 14617 - 15085. Grupo Jerez)

“el trabajo cooperativo, yo creo que el trabajo cooperativo es otro elemento clave”

(Referencia 14. Líneas 22273 - 22354. Grupo Córdoba)

Los participantes destacaron las siguientes ideas al hablar de los programas, buenas prácticas y actividades:

- Trabajamos la autonomía, responsabilidad y compromiso social en el día a día
- Campañas solidarias: día del bocadillo, campaña de recogida de alimentos, ropa, juguetes,...
- El trabajo sobre el lema del curso y el valor que se desarrolla
- Catequesis como proceso de descubrimiento y vivencia de la fe.
- Semana vocacional y testimonios
- Convivencias Escolares
- Actividades de orientación profesional y vocacional
- Actividades tutorial con el grupo clase y la coordinación de los tutores
- Entrevistas individuales con los alumnos
- Acompañamiento de los alumnos
- Control del rendimiento del alumno por los profesores
- Juntas de Evaluación
- Jornadas de puertas abiertas
- Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos
- La asignatura de Proyecto Integrado enfocada hacia el Voluntariado Social
- El Proyecto HARA de educación de la interioridad
- La reflexión de la mañana

- Se le da mucha importancia a la convivencia entre compañeros y con los profesores
- Se les traslada una sensibilidad especial hacia el que es diferente para ser acogido (niños de NEE, inmigrantes,...)
- Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos
- Alumnos tutores de otros compañeros
- Educación valores con una propuesta axiológica clara desde el Carácter Propio de los Centros La Salle
- Oferta de catequesis de iniciación, Salle Joven, Scouts, Hermandades y Cofradías, Deportes,...
- Trabajo específico con mucha dedicación hacia los alumnos de NEE
- Técnicas de estudio y programas La Salle para desarrollar capacidades
- Despliegue del Trabajo Cooperativo
- Plan de Convivencia del centro
- Proyecto Cuaderno de Vida
- Semana de Realidades Sociales

5.5. Resultados.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos en función de los objetivos de la investigación y que emanan de los resultados obtenidos en el cuestionario (escala Likert) y los grupos de expertos (focus group) realizados en cinco centros La Salle del Sector de Andalucía.

A modo de triangulación, aparecen las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario y a continuación los datos que aporta el análisis de las transcripciones de los grupos de expertos en la que han participado directores (D), directores técnicos (DT) de ESO o jefes de estudio (JE), orientadores (O), delegados de pastoral (DP) y algunos profesores (P) que imparten docencia en 4º de la ESO.

Las preguntas del cuestionario aparecerán identificadas con una “Q.” delante del número correspondiente; así, por ejemplo, la pregunta número 15, se identifica como sigue: Q.15.

Para facilitar la exposición, la comprensión y el análisis de los datos obtenidos a través de las distintas fuentes, se agruparán en función de los objetivos de la investigación y que se recuerdan a continuación:

Objetivos.

1. Comprobar cuáles son las capacidades, competencias y aptitudes del alumnado hacia la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.
2. Analizar si las capacidades, competencias y aptitudes expresadas ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social es distinta en los centros, objeto de la investigación, con diferentes niveles socioeconómicos y culturales y de sexo, y comprobar si esas diferencias son estadísticamente significativas.
3. Confrontar en qué medida las actividades, buenas prácticas y programas que se ponen en funcionamiento en la Red de Centros La Salle, están dando respuesta a la educación de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.
4. Analizar las diferentes causas que puedan influir en la existencia o no de la autonomía personal y ante el aprendizaje, la responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación y al compromiso social para transformar el Mundo.

Figura 17: Objetivos de la tesis.

5.5.1. Primer objetivo:

Capacidades, actitudes, competencias y aptitudes de los alumnos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

Tal y como se señalaba en el análisis, en este apartado se analizaron las percepciones sobre las propias capacidades, actitudes, competencias y aptitudes de los alumnos participantes en el estudio de los Centros La Salle del Sector de Andalucía, ante los tópicos estudiados: autonomía, responsabilidad y compromiso social.

5.5.1.1. Resultados del análisis del cuestionario.

Los alumnos de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria participantes en el cuestionario se perciben de forma general autónomos y responsables, así como preocupados por cambiar lo negativo de la sociedad que les ha tocado vivir

Este estudio refleja que los alumnos, en su mayoría, son conscientes de sus propias capacidades, competencias, actitudes y aptitudes. Desde sus propias percepciones coinciden en la opinión de que tienen capacidades suficientes para sacar sus estudios sin dificultad, también son conscientes de que los adultos que los rodean (padres y profesores) reconocen que son buenos estudiantes y cada vez más con un alto componente de creatividad a la hora de dar respuestas a los problemas que se les plantean. Es cierto, también, que en el proceso de enseñanza – aprendizaje reconocen que se está trabajando en los centros La Salle la generalización del aprendizaje y la aplicación de lo que se aprende. Esto indica que estamos avanzando en la línea no de transmitir contenidos, sino en trabajar las competencias, entendidas, estas últimas, como la aplicación práctica de los saberes.

En este mismo sentido son capaces de reconocer las intenciones del profesorado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, captando la intencionalidad de los objetivos y contenidos que se les trasladan en la escuela, haciendo que su aprendizaje tenga sentido y lógica y por tanto sea significativo. El alumnado cada vez va teniendo más claro que cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen. Es interesante que se esté entrando en la dinámica de partir de los conocimientos previos del alumno, de sus esquemas mentales, para ir construyendo nuevos aprendizajes y modificando sus estructuras mentales.

Los encuestados se consideran capaces de tomar decisiones razonadas y pensadas, con el agravante de que, tanto la sociedad como los adultos implicados en su formación suelen ser demasiado absorbentes y les dan poco margen a la hora de tomar decisiones. Es más difícil para los jóvenes actuales tomar decisiones ante el abanico de cosas y posibilidades que se les ponen por delante, además la familia se muestra superprotectora, impidiendo que sean autónomos. Perciben capaces de reflexionar antes de actuar desde un proceso de metacognición.

Sin embargo, elementos como la reflexión de la mañana que se realiza en todas las escuelas lasalianas antes de empezar la jornada lectiva y que sirve para que los alumnos confronten la realidad y sus personas con el mundo y su papel en la sociedad no tienen para ellos el eco que se pretende.

También se sienten capaces de no necesitar motivaciones externas para estudiar o hacer sus trabajos y tareas, y tampoco necesitan refuerzos para ello, aunque esto choca frontalmente con las características de las nuevas generaciones, ya que desde sus propias características, se les observa y se les ve que viven lo inmediato y lo efímero, muchos de ellos buscan la autosatisfacción y hacen solo lo que les gusta o les reporta experiencias agradables.

Según sus apreciaciones, son capaces de renunciar a sus tiempos de ocio y diversión para dedicarse a los estudios en un porcentaje alto de los encuestados. Es cierto que muchos alumnos anteponen dichos estudios y sus resultados en aras de poder conseguir una nota de corte que les facilite el poder estudiar en el futuro lo que desean, por tanto saben distinguir los momentos de diversión y los tiempos de estudio y trabajo académico.

Muchos autores que hablan de la juventud y el profesorado participante en el estudio coinciden en su poca tolerancia al fracaso y a vivir una cultura del poco esfuerzo, pero también es cierto que los jóvenes actuales están bombardeados, no sólo, por un horario escolar predeterminado y dirigido, que da poco juego al autoaprendizaje y a la iniciativa personal, sino por una serie de actividades extraescolares programadas por los padres que los mantienen ocupados todo el tiempo.

Los alumnos encuestados también asumen una serie de valores y normas que transmitimos desde las familias, la escuela y la misma sociedad, pero no podemos olvidar que viven en un momento concreto de la historia y que están inmersos en los valores y elementos que nos ofrece la sociedad actual, así, aunque asumen dichos valores y normas, también viven la realidad de ser esclavos de las nuevas tecnologías y las redes sociales, el aluvión de informaciones de todo tipo y la superprotección de las familias.

De forma general reconocen que hay personas adultas (padres, familiares, maestros y profesores) que se preocupan de ellos y les advierten de los peligros que entraña el consumo de alcohol y las drogas. Que hay adultos que los acompañan en sus procesos personales y en su desarrollo psicosocial como hombres y mujeres que viven en sociedad.

Otra capacidad que expresan tener es el control de la impulsividad, el pensar antes de emitir una respuesta o una afirmación. Ciertamente esto no es generalizado ya que hoy día uno de los grandes trabajos del profesorado en las escuelas y colegios es la mediación del comportamiento, que se mueve en un espectro con dos extremos: 1. controlar la impulsividad y 2. Activar al alumno pasivo. Entre uno y otro hay toda una variedad de tipologías de comportamientos. Más adelante ellos reconocen que el trabajo en grupos cooperativos, con el establecimiento de roles y peticiones de ayuda en las explicaciones está reduciendo drásticamente dicha impulsividad.

Por otro lado aparece, la percepción de los alumnos sobre el control de los enfados, que en muchas ocasiones se expresan con rabia, rabietas, agresividad y frustración. En este sentido son bastantes los alumnos y alumnas que encuentran dificultad para gestionar sus emociones, a pesar de que hoy en los Centros La Salle se trabaja este tema desde las habilidades sociales en las tutorías grupales y asambleas de clase y con programas específicos de interioridad y gestión emocional.

En este mismo sentido de ir asumiendo una serie de habilidades sociales en la interrelación con los demás, los alumnos se perciben empáticos para entender los puntos de vista y las motivaciones de los demás y con capacidad de ser asertivos, expresando directamente sus convicciones y opiniones y defendiendo sus derechos.

También comparten significados con sus iguales, ya que viven y experimentan las mismas cosas, situaciones problemáticas e ilusiones y sueños que sus compañeros. Están en una edad donde el compañerismo y la amistad son fundamentales para su desarrollo y adaptación social.

Se sienten identificados con sus entornos cercanos (barrios, pueblos y ciudades), asumiendo la cultura y las tradiciones, pero al mismo tiempo no tienen ningún problema para sentirse ciudadanos de la aldea global, manifestando, de forma mayoritaria, que podrían vivir en cualquier lugar del mundo. En este sentido también comparten significados con jóvenes de otras latitudes. Comparten la misma visión del mundo tecnológico, el mismo tipo de comidas, los deportes, la música, internet y las redes sociales. En este sentido los jóvenes, desde hace una década, tienen una gran movilidad con los programas de intercambio.

En el plano religioso se identifican con una espiritualidad de acompañamiento, de interioridad personal y de acción, pero destacan que no les convencen ni les llenan las formas en que la religión se manifiesta en los ritos sagrados. Se identifican con la persona de Jesús de Nazaret pero no con los curas y obispos. Están más cercanos al Papa Francisco por sus palabras provocadoras llenas de sentido común y, que desdramatizan las relaciones y la inclinación sexual o la denuncia de los ricos que oprimen a los pobres, a las diferencias entre los países ricos del norte y los pobres del sur.

Desde el punto de vista de la conciencia colaborativa y solidaria, se muestran solidarios con sus compañeros, hacen lo que sea para no verse excluidos del grupo de iguales. Es una edad en la que la pandilla, la amistad, tienen una fuerza muy grande en sus comportamientos y en sus ideas. Hacen lo que sea por un amigo. También tiene capacidad de relacionarse con personas de todo tipo o escala social. Los alumnos encuestados no muestran dificultad en relacionarse con personas de otras nacionalidades, razas o culturas.

En este mismo sentido se mueven cada vez más en el mundo de las relaciones virtuales a través de las redes sociales. Como nativos digitales tienen una gran facilidad para manejar

dispositivos que los hacen estar conectados de forma continua. Esto hace que también tengan una gran capacidad de convocatoria.

Todos manifiestan que utilizan las tecnologías y las herramientas y dispositivos tecnológicos para sus estudios, así como para la realización de trabajos y tareas.

Curiosamente su comportamiento social y ecológico no es muy elevado, a pesar de ser una generación a la que se le ha bombardeado con la educación en el cuidado del medioambiente, y se les transmite cantidad de información sobre la deforestación, el reciclaje y el deshielo de los casquetes polares. Ante todo lo anterior se muestran preocupados pero no tiene una conciencia clara de cuidar el medioambiente cercano cuando están de fiesta en las calles o lugares públicos.

Desde el compromiso social se sienten comprometidos con las realidades de pobreza y marginación, pero curiosamente solo la mitad de ellos se ve trabajando como voluntarios en alguna ONG u organismo dedicado a erradicar la pobreza y la marginación.

Por otro lado les preocupan los grandes problemas sociales como las guerras, el terrorismo, la pobreza, las injusticias, la discriminación, la corrupción. Manifiestan, en este sentido, que piensan y reflexionan sobre estos temas.

5.5.1.2. Resultados del análisis de los grupos de expertos:

Los profesores entrevistados son conscientes de que los alumnos del último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria atraviesa un tiempo de cambio y adaptación. Consideran que es un momento de la vida de las personas en las que hay que estar cercanos a ellos y marcarles y orientarlos en sus vidas. Piensan que los alumnos se creen más autónomos de lo que en realidad son.

Los directivos y profesores participantes en los grupos de expertos coinciden en que se sienten preocupados, pero al mismo tiempo motivados, para transmitirles a sus alumnos la responsabilidad que ellos tienen de estudiar para labrarse un futuro.

Reconocen que en su trabajo como profesores y tutores intentan cada día mostrar a los alumnos el por qué y el para qué de lo que estudian, procurando dar sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje y que la escuela tenga una conexión directa con la realidad, con sus vidas y sus posibles estudios y profesiones de futuro. Pero también reconocen que suelen caer en la tentación de darles casi todo hecho, impidiendo, en cierta medida, el esfuerzo y la autonomía de sus alumnos.

Algunos participantes señalan que se les traslada a los alumnos una sensibilidad especial hacia el que es diferente para ser acogido y aceptado en el grupo clase y en el centro, (alumnos de necesidades educativas especiales, inmigrantes,...).

Prácticamente todos los participantes definen a los alumnos con una serie de características que vienen marcadas por la edad, pero también por el contexto familiar y social al que están expuestos. Así destacan que, de forma general, suelen ser bastante responsables de sus estudios, saben lo que quieren y cómo lograrlo, que muestran muchas capacidades, son buenas personas, que son creativos y que necesitan la cercanía y el afecto de ellos como acompañantes y guías de sus procesos personales y educativos.

Aunque muestran capacidad de toma de decisiones y de reflexión sobre las consecuencias de sus actos, también opinan que les es muy difícil el tomar decisiones ante la gran cantidad de alternativas y cosas que tienen.

Pero también reconocen que sus alumnos y alumnas viven al día, lo que les importa es el aquí y ahora, que buscan la autosatisfacción y hacer sólo lo que les gusta. Que algunos muestran poca tolerancia al fracaso y que aun teniendo capacidades suficientes, se contentan con hacer lo mínimo y con poco esfuerzo. En este sentido expresan que los adultos suelen darles todo hecho o bien hacen cosas que delimitan la autonomía y la responsabilidad del alumnado. Hay padres muy protectores que son capaces de defender a sus hijos en situaciones indefendibles o hacerles determinadas cosas que podrían hacer por ellos mismos, coartándoles la libertad y la capacidad de aprender de los errores y las equivocaciones.

Destacan su poca capacidad de concentración, atención y escucha, necesitando de cambios de actividad de forma constante ya que se cansan pronto de los mismos temas y explicaciones. Esto ha motivado, en cierto sentido, la aplicación de metodologías como el aprendizaje cooperativo y el uso de las herramientas TICs en el desarrollo de las clases.

Sobre el tema de convivencia y comportamiento en los centros destacan que no existen conflictos excesivamente graves y que se atienden los casos conflictivos con mucho diálogo y con paciencia, intentando que las medidas disciplinarias sirvan no tanto como algo punitivo sino desde el aprendizaje y la reflexión del alumnado. Es cierto que opinan que algunos alumnos se dejan llevar por los líderes del grupo, sean positivos o negativos, tal vez para no sentirse excluidos del grupo o la pandilla. Por lo general existen buenos ambientes de relaciones entre los alumnos y con el profesorado. Se muestran solidarios con sus compañeros y se ofrecen para ayudar a los demás.

Los profesores participantes coinciden en nombrar una serie de características del alumnado en los últimos años que reflejan que están educando a una generación muy tecnológica, que son esclavos de esas nuevas tecnologías que dominan con facilidad, ciertamente reconocen que son “nativos digitales”, pero dudan que los alumnos sepan el peligro real que tiene el uso de esas tecnologías. Así, también son conscientes de que el alumnado maneja mucha información, pero también les cuestiona si toda la información es válida o muestra la realidad de forma sesgada.

Un problema que, de forma unánime, expresan es la falta de responsabilidad compartida entre las familias y el profesorado. Hay una sensación de tristeza al ver cómo se hace una lectura por parte de las familias de que el profesorado sólo pretende fastidiar a los alumnos en vez de educarlos. Son conscientes de que muchas familias han abandonado el rol de educadores de los hijos y que delegan dicha responsabilidad en el profesorado. Los problemas surgen, según los participantes, cuando se intenta corregir a los alumnos con la participación de los padres. También expresan que hay familias muy identificadas con el Carácter Propio de los Centros La Salle y que defienden el trabajo y el modelo de persona que ellos, como educadores de sus hijos, intentan transmitir.

En el plano social y de compromiso con dicha sociedad, los participantes en los grupos de expertos destacan que los alumnos actuales tienen un estilo propio de relacionarse con las personas, las cosas y los acontecimientos. Suelen tener un compromiso a corto plazo, pero no suelen comprometerse en causas de por vida. Se muestran preocupados por los grandes temas que preocupan a todos los ciudadanos: las guerras, la violencia, la corrupción de las instituciones, la pobreza, etc., pero su voluntariado y su compromiso directo es algo escaso y puntual.

5.5.1.3. Cuadro resumen sobre las capacidades, competencias y aptitudes de los alumnos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.

A continuación, en la tabla 49, cruzamos los ítems del cuestionario que hacían referencia a las percepciones sobre las capacidades, competencias y aptitudes de los alumnos sobre la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de los jóvenes encuestados, con las aportaciones hechas en los focus group por los directivos y profesores participantes.

Con esta tabla se pretendía ver qué percepciones, tanto del alumnado como del profesorado, coincidían o no en el estudio. De esta forma se recogían en la última columna de la tabla las coincidencias o no en dichas percepciones.

CATEGORÍA/ SUBCATEGORÍA	CUESTIONARIO	ÍTEMS	GRUPOS DE EXPERTOS	PERCEPCIONES COINCIDENTES O NO
Autonomía				
▪ Aprendizaje	▪ Recordar que estudie y haga tareas. <i>(Motivación extrínseca)</i>	Q.1	El profesorado les transmite responsabilidad para estudiar y hacer las tareas.	▪ NO. Aunque el alumnado se ve capaz de que se le recuerden sus obligaciones, el profesorado sigue haciéndolo. ▪ NO. No se coincide, ya que les mueve sólo lo que les gusta. ▪ SI. El profesorado cree que hay buenos estudiantes y muy creativos. ▪ SI. Ambos grupos perciben que los alumnos tienen suficientes capacidades. ▪ NO. Aunque los jóvenes se ven capaces de sacrificio y esfuerzo, los adultos no opinan igual. ▪ SI. Es un tema que se procura trabajar en los centros y que los alumnos lo reconocen. ▪ NO. Aunque los alumnos se perciben autónomos, los profesores coinciden que tanto la familia como la sociedad les dificulta a la hora de tomar decisiones y ser autónomos. ▪ SI. Aunque todos coinciden en que el alumnado tiene valores y asume las normas existe una gran superprotección de las familias.
	▪ Premios para sacar buenos resultados. <i>(Motivación extrínseca)</i>	Q.2	Buscan la autosatisfacción, lo que les gusta,...	
	▪ Creen que soy buen estudiante. <i>(Percepción de los demás)</i>	Q.3	Son creativos	
	▪ Superaré los estudios. <i>(Capacidad personal)</i>	Q.4	Tienen suficientes capacidades	
	▪ Renuncia tiempo de ocio y diversión. <i>(Sacrificio, esfuerzo)</i>	Q.5	Poca o ninguna tolerancia al fracaso Poca cultura del esfuerzo	
	▪ Aplicación de lo que aprendo. <i>(Transferencia – Mediación de significados)</i>	Q.6	Los colegios La Salle educan para la vida, para enfrentarse al mundo laboral y de relaciones.	
	▪ Reflexión de la mañana. <i>(Interioridad – reflexión)</i>	Q.7		
	▪ Reflexión antes de actuar. <i>(Metacognición)</i>	Q.8		
	▪ Toma de decisiones <i>(Heteronomía)</i>	Q.9	Viven lo inmediato, lo efímero, el aquí y ahora (son Presentistas) Los adultos suelen darles todo hecho Se reduce la autonomía al tener muchas cosas Los padres influyen no dejándolos ser autónomos Superprotección de las familias Son esclavos de las tecnologías, internet, las redes sociales, las modas,...	
	▪ Valores y normas. <i>(Autonomía)</i>	Q.10		
▪ Enseñanza	▪ Intención de los profesores al enseñar. <i>(Intencionalidad)</i>	Q.12	✓ El profesorado muestra su intención ✓ Los adultos suelen darle todo hecho. Coartamos su libertad.	▪ SI. Se trabaja con los alumnos la intencionalidad del aprendizaje (significatividad), pero se les dan muchas cosas

	<ul style="list-style-type: none">▪ Control de la impulsividad. <i>(Mediación del comportamiento)</i>	Q.16	<ul style="list-style-type: none">✓ Necesitan cambiar constantemente de actividad, se cansan pronto de las cosas✓ Poca cultura del esfuerzo, la atención y la escucha	<p>hechas.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ NO. Aunque los jóvenes dicen que se controlan la impulsividad, en la escuela se ve claramente la falta de atención, escucha y es necesario cambiar continuamente de actividad.	
▪ Interacción	<ul style="list-style-type: none">▪ Control ante los enfados. <i>(Control emocional)</i>	Q.19	<p>Programas de alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos.</p> <p>Reducción de incidencias de convivencia y conducta con el Trabajo Cooperativo.</p> <p>Tutorías y Asambleas de clase</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ SI. Aunque la sociedad muestra violencia y conflictos, tanto los alumnos como los profesores están trabajando en línea de controlar la impulsividad. Desde las tutorías grupales y el aprendizaje cooperativo.	
	<ul style="list-style-type: none">▪ Motivaciones de los demás. <i>(Empatía)</i>▪ Manifiesto convicciones y reclamo derechos. <i>(Asertividad)</i>▪ Vivo y experimento lo mismo que los demás. <i>(Compartir significados)</i>	Q.20 Q.21 Q.22	<p>Desarrollo psicológico diferenciado</p> <p>Desarrollo de temas de habilidades sociales y control emocional</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ SI. Los alumnos y profesores ven a los alumnos asertivos y empáticos de sus compañeros con los que experimenta las mismas cosas	
	▪ Contexto	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificación con el contexto <i>(Asunción de la realidad cercana)</i>▪ Vivir en otro lugar del mundo <i>(Asunción de la realidad global)</i>	Q.23 Q.24	<p>Valoración y preocupación de los alumnos de sus familias.</p> <p>Tienen capacidad de movilidad: Erasmus, intercambios,...</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ SI. Ambos grupos destacan que asumen el contexto, costumbres y tradiciones, pero al mismo tiempo, tiene capacidad de movilidad y podrían vivir en cualquier lugar.▪ SI. Alumnos y profesores reconocen cierta espiritualidad e interioridad, aunque no comparten las formas religiosas.
		<ul style="list-style-type: none">▪ Pensar sobre sí mismo <i>(Interioridad)</i>▪ Persona religiosa <i>(Espiritualidad)</i>	Q.25 Q.26	<p>El Proyecto HARA de educación de la interioridad</p> <p>Centros organizados en clave de pastoral.</p>	
Responsabilidad					
▪ Aprendizaje		<ul style="list-style-type: none">▪ Decisiones de la propia vida <i>(Toma de decisiones)</i>▪ Percepción sobre la propia autonomía y responsabilidad <i>(Valoración personal, autoestima)</i>	Q.27 Q.29	<p>Saben lo que quieren y cómo lograrlo.</p> <p>Los alumnos se creen más autónomos de lo que en realidad son</p> <p>Hacen lo que sea para no verse excluidos del grupo (pandilla, iguales)</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de la NT (<i>Uso de herramientas tecnológicas</i>) Buen comportamiento (<i>Asunción de normas y conductas</i>) Consecuencias de las propias acciones (<i>Control del comportamiento</i>) 	<p>Q.30</p> <p>Q.31</p> <p>Q.32</p>	<p>Hay un porcentaje grande de jóvenes que son responsables de sus estudios y tareas.</p> <p>Esclavos de las tecnologías que manejan con habilidad.</p> <p>Son nativos digitales pero los adultos dudan de que sean conscientes de los peligros.</p> <p>Mucha comunicación, redes sociales, capacidad de convocatoria</p> <p>Tienen mucha información (megainformados)</p> <p>Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos</p>	<ul style="list-style-type: none"> SI. Ambos participantes reconocen que son nativos digitales, pero el profesorado duda de que conozcan el peligro que entrañan. SI. También coinciden que de forma general los alumnos tiene un buen comportamiento entre ellos y con el profesorado.
▪ Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Personas que se preocupan por mi (<i>Acompañamiento, atención y vigilancia</i>) 	Q.33	<p>Control del profesorado sobre los alumnos.</p> <p>Responsabilidad compartida (familia – centro)</p> <p>Corresponsabilidad de las familias en la educación de los hijos</p>	<ul style="list-style-type: none"> SI. Los alumnos reconocen que hay personas preocupadas por ellos y el profesorado también lo refleja.
▪ Interacción	<ul style="list-style-type: none"> Límites personales (<i>Asunción de normas y valores</i>) 	Q.35	<p>Valores diferentes</p> <p>Se muestran preocupados por su familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> SI. Los alumnos asumen las normas y valores que les trasladan los adultos.
▪ Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Colaboración – ayuda (<i>Conciencia colaborativa y solidaria</i>) Comportamiento en el “botellón” (<i>Conciencia social</i>) Preocupación por el medioambiente (<i>Conciencia ecológica</i>) 	<p>Q.37</p> <p>Q.38</p> <p>Q.39</p>	<p>Compromisos de ayuda a los compañeros como Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos y como tutores de otros alumnos.</p> <p>Diversión a altas horas de la madrugada.</p> <p>No respetan a los ciudadanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> SI. Ambos grupos reconocen la colaboración y la solidaridad del alumnado. NO. Aunque los alumnos dicen cuidar el medioambiente, el profesorado disiente en este tema.
Compromiso Social				
▪ Interacción	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en asociaciones o ONGDs (<i>Voluntariado social</i>) 	Q.45	<p>Compromiso en campañas de distintos tipos: solidarias, de reciclaje,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> SI. Aunque todos reconocen el compromiso en trabajar en ONGs, los profesores piensan que el compromiso es a corto plazo.
▪ Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Relación con compañeros/as del centro (<i>Interacciones</i>) 	Q.47	<p>No gestionan bien los conflictos entre ellos</p> <p>Se dejan llevar por los líderes del grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> SI. Aunque el alumnado y el profesorado perciben gran

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación con distintos perfiles sociales (<i>Relaciones sociales</i>) 	Q.48	<p>Se le da mucha importancia a la convivencia entre compañeros y con los profesores</p> <p>Estilo propio de relacionarse con las personas, las cosas, los acontecimientos,...</p> <p>Nuevas formas de relacionarse a través de las redes sociales</p> <p>Se da cierta solidaridad entre ellos mismos</p> <p>Se les traslada una sensibilidad especial hacia el que es diferente para ser acogido (niños de NEE, inmigrantes,...)</p>	<p>capacidad de relaciones, los adultos hacen matizaciones concretas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se dejan llevar por líderes ○ Relaciones virtuales ○ No gestionan bien los conflictos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con realidades sociales de pobreza y marginación (<i>Opción personal de voluntariado</i>) 	Q.49	<p>El compromiso es en la gran mayoría a corto plazo. Cuesta mucho trabajo un compromiso continuado en el tiempo.</p> <p>Se comprometen en Hermandades – Cofradías y como catequistas.</p> <p>Compromisos de voluntariado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SI. Se coincide en la sensibilidad a cierto compromiso y voluntariado, pero los profesores lo matizan diciendo que es a corto plazo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión de realidades sociales negativas (<i>Sentido crítico</i>) 	Q.50	<p>Momento de crisis económica y social</p> <p>Preocupan las guerras, la corrupción y la violencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SI. Se coincide en que los alumnos reflexiones y están preocupados por determinados temas.

Tabla49: Cuadro resumen sobre las capacidades, competencias y aptitudes de los alumnos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.

Como se puede observar en la tabla 49, en su última columna, la mayoría de las percepciones del alumnado y del profesorado eran coincidentes. Tan sólo se observaban diferencias en lo referente a las obligaciones de los alumnos a la hora de estudiar, que aunque si estaban muy asumidas por los alumnos, en general, el profesorado sentía la obligación de recordarles dichas obligaciones.

En el mismo sentido, los alumnos no necesitaban incentivos para estudiar o hacer sus tareas, pero el profesorado opinaba que sólo hacían aquellas tareas o estudiaban lo que les gustaba y les reportaba satisfacción.

Aunque el profesorado reconoce la autonomía de los jóvenes, eran conscientes que dicha autonomía se veía mermada por la familia y la propia sociedad que les dificulta a la hora de tomar decisiones y ser autónomos.

Aunque los jóvenes decían que controlan la impulsividad en la escuela, el profesorado ve claramente una falta de atención, escucha y la necesidad de cambiar continuamente de actividad para mantener la atención y la motivación.

Por último aunque los alumnos se perciben como personas que cuidan el medioambiente, el profesorado disiente en este tema, ya que tienen como referencia la basura que dejan tras los recreos o los fenómenos sociales del botellón de los fines de semana.

5.5.2. Segundo objetivo:

Capacidades, actitudes, competencias y aptitudes expresadas por los alumnos ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de los alumnos de distinto sexo y contextos socioeducativos y culturales.

5.5.3. Tercer objetivo:

Respuesta que las actividades, programas y buenas prácticas que se implementan en los centros están dando ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de los alumnos.

5.5.3.1. Resultados del análisis del cuestionario:

Los alumnos de ambos sexos encuestados son conscientes de que el profesorado intenta transmitirles la intencionalidad de lo que les enseñan para que dicho aprendizaje sea significativo para ellos y tengan transferencias a otras parcelas de su vida. En este sentido hay un control y un seguimiento del rendimiento del alumnado por parte del profesorado, no solo en el trabajo diario, sino en las preevaluaciones y juntas de evaluación. Las juntas de evaluación se han ido transformando en los últimos años en una verdadera herramienta de análisis y seguimiento del desarrollo integral de los alumnos y no meramente en un cantar las notas.

En la misma línea bastantes centros La Salle realizan jornadas de puertas abiertas, como una forma de mostrar qué se hace en nuestras escuelas y cuáles son las salidas académicas y profesionales que de cara al futuro pueden tener los alumnos.

También el alumnado reconoce el despliegue que los departamentos de orientación de los centros, desde la figura de los orientadores, los tutores y el profesorado en general, se hace de la orientación profesional y vocacional de los alumnos. No tan valorado aparecen las sesiones de tutoría grupales, ya que la mitad de los alumnos coinciden en que la tutoría como conocimiento de la propia persona no les está sirviendo para ese pretendido conocimiento personal.

Bastantes alumnos sí reconocen y opinan de forma favorable sobre la valoración que el profesorado, y el propio centro, hace de sus personas como seres únicos, desde un tratamiento individualizado y una diferenciación psicológica. Ciertamente los alumnos trasladan en las visitas que el Equipo de Animación del Sector (equipo que personalmente coordino), que los profesores los respetan y los valoran como personas. Que no se sienten números, sino personas con nombre y apellidos, que el profesorado los conocen en sus distintas facetas y los apoyan ante sus problemas y dificultades, así como a sentirse bien con ellos mismos.

También los alumnos son muy conscientes de que ha personas que los previenen de situaciones conflictivas y de cometer errores con un acompañamiento y una atención cercana. No tan valorada por ellos aparecen las tutorías individualizadas ya que es una dinámica que se va instalando poco a poco en los centros y entre los tutores.

En este mismo sentido perciben cómo se les educa en el sentido crítico desde las propias clases, las tutorías, las convivencias, las reflexiones de la mañana, etc. Se les recuerdan cuáles son sus derechos y deberes como estudiantes, así como el análisis la reflexión de los problemas sociales que nos rodean.

Muy valorado por los alumnos aparece en este estudio el planteamiento de objetivos que el profesorado hace sobre ellos, en aras de ir consiguiendo una mejor planificación y el logro de esos objetivos personales y educativos. También son conscientes de que el profesorado les plantea, progresivamente, ejercicios y actividades con distintos grados de complejidad y dificultad. Por tanto reconocen que el profesorado busca recursos novedosos, ejercicios y actividades atrayentes que se sientan motivados ante el aprendizaje. Desde esta plano pedagógico y didáctico el alumnado percibe que se hace un esfuerzo por parte del profesorado y las estructuras de coordinación pedagógica por trabajar en grupos con el despliegue del aprendizaje cooperativo.

En el plano axiológico el alumnado muestra mucha satisfacción y reconoce el trabajo que sobre ellos se hace en este tema de valores por parte del profesorado los centros. Destacan la educación en valores, las campañas solidarias, de justicia social y paz, así como el que se le presentes modelos coherentes de vida. También reconocen expresamente que se les anima a participar activamente en grupos de reflexión y catequesis, deportivos y culturales.

Son conscientes de que se les presentan itinerarios de crecimiento en grupo y una espiritualidad y una religiosidad adaptada a sus características personales y grupales (catequesis, scouts, hermandades y cofradías, celebraciones, convivencias,...).

5.5.3.2. Resultados del análisis de los grupos de expertos:

Los profesores se sienten competentes y vacacionados y saben gestionar a las nuevas generaciones de alumnos con sus características concretas. Destacan que existe una dinámica de diálogos constantes entre los alumnos y el profesorado, ya que los alumnos demandan acompañamiento, atención y que se les escuche.

Ellos son conscientes que hacen un acompañamiento directo de los alumnos desde un tratamiento individualizado y cercano, en bastantes casos con entrevistas individuales con los alumnos y con una orientación profesional y vocacional. En algún centro se está llevando una iniciativa llamada “cuadernos de vida”, encaminada a que los alumnos compartan entre ellos y con el profesorado, de forma voluntaria, su crecimiento y desarrollo como personas, así como las experiencias, positivas y negativas, que los van marcando en su itinerario personal.

De forma unánime, el profesorado, opina que el contexto y la dinámica de los centros La Salle marcan desde la entrada al alumno y a su familia. Hay un porcentaje elevado de familias que apoyan lo que hacemos en los centros y que, al mismo tiempo, los centros se preocupan por tener informados a los padres. Destacan la comunicación directa en las tutorías con las familias y a través de la plataforma Sallenet. Acciones concretas que exponen son:

- Reuniones informativas de etapas al comienzo de cada curso.
- Reuniones con los padres del grupo clase cada trimestre en la entrega de las notas.
- Mínimo establecido de dos tutorías durante el curso con cada familia, con la presencia o no de los alumnos.
- Circulares informativas de actividades, eventos y celebraciones.
- Escuelas de Familia: encuentros de formación con una planificación de temas dados por el propio profesorado del centro y por expertos en algunas materias o temas de interés.
- Uso de la agenda del alumno para una comunicación directa con las familias.
- Uso de la Plataforma Sallenet en los módulos de comunicación con las familias: correo interno y SMS para avisos de asistencia a clase del alumnado, tareas, avisos, etc.

Pero en el tema de las familias son conscientes de algunas dificultades repercuten directamente en el comportamiento y el rendimiento de los alumnos. Destacaban que cada vez hay más casos de familias desestructuradas y menos autoridad y control sobre los hijos. Que las pocas faltas de respeto hacia ellos tienen aparejados problemas en las familias, ya que opinan que no existe un diálogo serio y profundo en las mismas.

Se le da mucha importancia a la convivencia entre alumnos entre sí y con los profesores, y por tanto todos los centros tienen elaborado su Plan de Convivencia. Además del trabajo que las direcciones y equipos directivos realizan para que el ambiente entre el profesorado sea sano, respetuoso, cordial y afectivo. Todos reconocen que en nuestros centros hay un ambiente cercano y familiar que propicia el sentido de identidad y pertenencia, así como una dedicación a la labor docente. Se promueven encuentros, convivencias, celebraciones de días especiales, donde suele participar todo el profesorado. Desde el tema de convivencia se trabajan:

- Convivencias escolares (día de reflexión como grupo clase).
- Celebraciones de días especiales: fiestas colegiales, Día de la Constitución, Día de Andalucía,...
- Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos.

- Tutorías centradas en habilidades sociales.
- Asambleas de clase dentro de la dinámica de los grupos cooperativos.

El profesorado y los directivos participantes en los grupos de expertos son conscientes de que la sociedad ha cambiado, que la globalización es una realidad palpable, que los jóvenes viven inmersos en una sociedad consumista de nuevas tecnologías, modas, ídolos pasajeros,... Consideran que el alumnado actual es menos rebelde y más conformista que en otras épocas, y que por tanto, se les intenta inculcar una visión crítica de lo que les rodea desde la sensibilización de los problemas sociales, la solidaridad y el voluntariado. Así desde el Plan de Justicia y Solidaridad de los centros La Salle se realizan:

- Campañas solidarias: día del bocadillo, campaña de recogida de alimentos, ropa, juguetes,...
- Semana de realidades sociales.
- Semana vocacional y testimonios de personas.
- Campos de trabajo con niños y adolescentes en barrios marginales con menores y jóvenes en riesgo de exclusión social.
- La asignatura de Proyecto Integrado enfocada hacia el Voluntariado Social.
- Voluntariados en el en obras socioeducativas con inmigrantes y menores de familias desestructuradas o con problemas de malos tratos y abusos.
- Voluntariado en campos de trabajo en países de misión.

También opinan que aunque trabajan la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social en el día a día de las clases, las tutorías individuales y grupales, es necesario hacer un seguimiento de cada alumno y realizar actividades tutoriales con el grupo clase y la coordinación y formación de los tutores. Así destacaron:

- Reuniones de preevaluación de seguimiento académico de los alumnos.
- Juntas de Evaluación.
- Jornadas de puertas abiertas.

Los participantes en los grupos focales constataban los cambios en el Sistema Educativo y la necesidad de actualización constante que requiere dar respuesta a los alumnos en su contexto social y educativo. Destacaban en este sentido algunas actividades y programas concretos que se desarrollan:

- Formación en el desarrollo de las competencias básicas: trabajo por tareas, evaluación de las competencias.
- Formación del profesorado y despliegue de la hoja de ruta del Aprendizaje Cooperativo.
- Alumnos tutores de otros alumnos, haciendo seguimiento del estudio, la preparación de exámenes y pruebas, las tareas y trabajos.
- Formación en idiomas para adquirir la titulación necesaria para el despliegue del bilingüismo.
- Técnicas de estudio y programas La Salle para desarrollar capacidades.
- El funcionamiento y la dedicación de los departamentos de orientación hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

También los profesores participantes coincidían en reconocer el trabajo que se realiza en la transmisión y educación en valores con el trabajo directo en las aulas y el testimonio personal de cada docente, pero también con unas actividades y buenas prácticas concretas como son:

- Jornadas de sensibilización sobre el lema del curso y el valor que se desarrolla.
- Las reflexiones de la mañana.
- Educación valores con una propuesta axiológica clara desde el Carácter Propio de los Centros La Salle
- La transmisión a los alumnos y familias del sentido de identidad y pertenencia al Centro La Salle.

En el plano espiritual y religioso el profesorado destacaba que hay una oferta de actividades en los centros acordes con las necesidades de los alumnos que de forma voluntaria acceden a ellas. Destacaban las siguientes:

- Oferta de catequesis de iniciación, Salle Joven, catequesis de adultos y grupos cristianos, Scouts, deportes, teatro, Hermandades y Cofradías,...
- Convivencias vocacionales.
- El Proyecto HARA de educación de la interioridad.

5.5.3.3. Cuadro resumen de las actividades, programas y buenas prácticas que se implementan en los centros para trabajar la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.

Como hemos hecho en el cuadro anterior (tabla 49), con las percepciones de los alumnos y el profesorado sobre la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social, aquí analizamos la coincidencias o no, de ambos grupos de participantes en lo que se refiere al reconocimiento e implementación de los programas, actividades y buenas prácticas.

También en esta tabla 50, aparecen las coincidencias en la última columna.

CATEGORÍA/ SUBCATEGORÍA	CUESTIONARIO	ÍTEMS	GRUPOS DE EXPERTOS	PERCEPCIONES COINCIDENTES O NO
Autonomía				
▪ Aprendizaje	▪ Aplicación de lo que aprendo. <i>(Transferencia – Mediación de significados)</i>	Q.6	<p>Cambios en el Sistema Educativo. Desarrollo de las competencias.</p> <p>El profesorado intenta hacer significativo el aprendizaje.</p> <p>Trabajo y evaluación por competencias</p> <p>Control del rendimiento del alumno por los profesores.</p> <p>Preevaluaciones y juntas de Evaluación.</p> <p>Jornadas de puertas abiertas</p>	▪ NO. Los profesores intentan un aprendizaje significativo basado en competencias, pero los alumnos no tienen en su mayoría esa percepción.
▪ Enseñanza	<p>▪ Orientación del tutor. <i>(Orientación profesional y vocacional)</i></p> <p>▪ Valoración de la persona. <i>(Mediación de la individualización y diferenciación psicología)</i></p> <p>▪ Planteamiento de objetivos. <i>(Mediación sobre la búsqueda, planificación y logros de objetivos)</i></p> <p>▪ Ejercicios y actividades con diferentes grados de dificultad. <i>(Mediación de la búsqueda de la novedad y complejidad)</i></p> <p>▪ Ayuda para sentirse bien como persona. <i>(Mediación del optimismo)</i></p> <p>▪ La tutoría como conocimiento de la propia persona <i>(Conocimiento personal)</i></p>	<p>Q.11</p> <p>Q.13</p> <p>Q.14</p> <p>Q.15</p> <p>Q.17</p>	<p>Profesores competentes y vacacionados, que saben gestionar a las nuevas generaciones de alumnos.</p> <p>Actividades de orientación profesional y vocacional</p> <p>Acompañamiento de los alumnos</p> <p>Tutorías y entrevistas personales con los alumnos</p> <p>Técnicas de estudio y programas La Salle para desarrollar capacidades.</p> <p>Acompañamiento y atención al alumnado.</p> <p>Proyecto Cuaderno de Vida.</p> <p>Trabajo específico con mucha dedicación hacia los alumnos de NEE</p>	<p>▪ SI. Se reconoce que es una práctica más o menos extendida el que el profesorado realice una orientación profesional y vocacional</p> <p>▪ SI. Ambos grupos reconocen que en los centros La Salle se valora a las personas como únicas y no se les compara con nadie.</p> <p>▪ SI. En lo referente a plantear objetivos que se puedan ir consiguiendo ambos grupos coinciden.</p> <p>▪ SI. Tanto alumnos como profesores coinciden que hay actividades novedosas, atrayentes con grados de complejidad que motivan el aprendizaje.</p> <p>▪ SI. Se coincide en que hay un acompañamiento del alumnado y una ayuda para que el alumno se sienta bien consigo mismo.</p>

		Q.18	<p>Actividades tutorial con el grupo clase y la coordinación de los tutores</p> <p>El trabajo sobre el lema del curso y el valor que se desarrolla</p> <p>Semana vocacional y testimonios</p>	<p>▪ NO. Aunque se genera mucho esfuerzo y tiempo en los centros para preparar las tutorías grupales, el alumnado, de forma mayoritaria, reconocen que nos les ayudan a conocerse mejor</p>
Responsabilidad				
▪ Aprendizaje	<p>▪ El centro fomenta el trabajo cooperativo. <i>(Desarrollo de competencias)</i></p>	Q.28	<p>Despliegue del Trabajo Cooperativo</p> <p>Alumnos tutores de otros compañeros</p> <p>Centros abiertos para atender de forma cercana a los alumnos y sus familias</p> <p>El contexto y la dinámica del centro marcan desde que entra en el centro el alumno y su familia</p>	<p>▪ SI. Todos coinciden en el despliegue del trabajo cooperativo con los alumnos y que se propicia una colaboración y participación de las familias</p>
▪ Enseñanza	<p>▪ Adultos que me previenen de errores. <i>(Acompañamiento, atención, vigilancia y prevención)</i></p>	Q.34	<p>Demandan acompañamiento y que se les escuche. Demandan atención.</p> <p>Preocupación por tener informados a los padres</p> <p>Hay un porcentaje elevado de familias que apoyan lo que hacemos en el centro.</p> <p>Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos</p> <p>Plan de Convivencia del centro</p>	<p>▪ SI. Ambos grupos de participantes reconocen con mucha valoración que existe acompañamiento, atención y prevención.</p>
▪ Interacción	<p>▪ Entrevista con el tutor. <i>(Interacción directa y comunicación dialógica)</i></p>	Q.36	<p>Entrevistas individuales con los alumnos</p> <p>Se establece diálogos constantes entre los alumnos y el profesorado</p> <p>Se le da mucha importancia a la convivencia entre compañeros y con los profesores</p>	<p>▪ NO. Hay disparidad de opiniones en el tema de las entrevistas personales con alumnos. Ya que no todos los centros han entrado en esta dinámica de acompañamiento.</p>
Compromiso Social				
▪ Aprendizaje	<p>▪ Deberes como estudiante. <i>(Asunción de deberes)</i></p> <p>▪ Campañas solidarias, justicia, paz,... <i>(Educación en la justicia y</i></p>	<p>Q.40</p> <p>Q.41</p>	<p>Trabajamos la autonomía, responsabilidad y compromiso social en el día a día</p> <p>Campañas solidarias: día del bocadillo, campaña</p>	<p>▪ SI. Hay una percepción clara de todos que se explican los derechos y deberes como estudiantes.</p> <p>▪ SI. Existe una percepción clara</p>

	<p><i>solidaridad)</i></p> <p>▪ Espíritu crítico. <i>(Educación del sentido crítico y el compromiso)</i></p>	Q.42	<p>de recogida de alimentos, ropa, juguetes,...</p> <p>La asignatura de Proyecto Integrado enfocada hacia el Voluntariado Social</p> <p>Semana de Realidades Sociales.</p> <p>La sociedad ha cambiado, globalización, modas,...</p> <p>Son menos rebeldes que en otras épocas</p> <p>Se les intenta inculca una visión crítica de lo que les rodea</p> <p>La reflexión de la mañana</p>	<p>muy reconocida de todo lo que se despliega a favor de la justicia y la solidaridad.</p> <p>▪ SI. También existe una percepción coincidente en el trabajo para fomentar el espíritu crítico.</p>
▪ Enseñanza	<p>▪ Presentación de modelos de personas <i>(Itinerarios de vida personales, modelos de vida)</i></p> <p>▪ Asociacionismo. <i>(Itinerarios de vida comunitarios, asociacionismo)</i></p>	<p>Q.43</p> <p>Q.44</p>	<p>Familias desestructuradas</p> <p>Falta de diálogo en las familias a nivel de profundidad</p> <p>Semana vocacional y testimonios</p> <p>Educación valores con una propuesta axiológica clara desde el Carácter Propio de los Centros La Salle</p> <p>Oferta de catequesis de iniciación, Salle Joven, Scouts, deportes, teatro, Hermandades y Cofradías,...</p>	<p>▪ SI. Hay conciencia clara por todos los participantes de que se presentan modelos para confrontar el desarrollo personal.</p> <p>▪ SI. También hay una conciencia clara de que se les presentan a los alumnos distintas alternativas de vivencias en grupos.</p>
▪ Interacción	<p>▪ Celebraciones de la fe. <i>(Creencias)</i></p>	Q.46	<p>Convivencias Escolares.</p> <p>Oraciones y celebraciones religiosas.</p> <p>El Proyecto HARA de educación de la interioridad.</p>	<p>▪ SI. Mayoritariamente se reconoce que dichas buenas prácticas religiosas favorecen la reflexión personal.</p>

Tabla 50: Cuadro resumen de las actividades, programas y buenas prácticas que se implementan en los centros para trabajar la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social percibidas por los alumnos y el profesorado.

En la tabla 50 se puede observar, en su última columna, que la mayoría de las percepciones del alumnado y del profesorado eran coincidentes. Pero se observaban algunas discrepancias en lo referente a la percepción de los alumnos a la hora trabajar las competencias clave.

Otra discrepancia se centra en que el alumnado, de forma mayoritaria, reconoce que las tutorías grupales no les ayudan a conocerse mejor, aunque se genera mucho esfuerzo y tiempo en los centros para preparar dichas tutorías grupales.

Por último existe una disparidad de opiniones en el tema de las entrevistas personales con alumnos. Ya que no todos los centros han entrado en esta dinámica de acompañamiento personal del alumnado.

5.5.4. Cuarto objetivo:

Causas que puedan influir en la existencia o no de la autonomía personal y ante el aprendizaje, la responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación y el compromiso social para transformar el mundo.

5.5.4.1. Causas que influyen a favor y en contra de una autonomía personal y ante el aprendizaje de los alumnos:

Analizamos en la siguiente tabla 51 las causas a favor y en contra del desarrollo de la autonomía personal y ante el aprendizaje de los propios alumnos.

CAUSAS A FAVOR	CAUSAS EN CONTRA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La poca necesidad de motivación extrínseca por parte de los adultos para estudiar o hacer tareas y trabajos. ✓ Tienen constancia de la motivación de los adultos sobre ellos de que son buenos estudiantes. ✓ Consideran que tienen capacidades personales suficientes para superar los estudios. ✓ Tienen capacidad de sacrificio y renunciar al ocio y la diversión cuando tienen que estudiar o hacer trabajos. ✓ Son capaces de tomar decisiones razonadas que afecten a sus vidas y prever las posibles consecuencias de sus actos. ✓ Son capaces de aplicar lo aprendido, y por tanto de ser competentes. ✓ Asumen las normas y valores que se les transmiten en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Viven lo inmediato, lo efímero, el aquí y ahora (son Presentistas) ✓ Buscan la autosatisfacción, lo que les gusta,... ✓ Poca o ninguna tolerancia al fracaso ✓ Poca cultura del esfuerzo ✓ Poca cultura del esfuerzo, la atención y la escucha. ✓ Se reduce la autonomía al tener muchas cosas ✓ Los padres influyen no dejándolos ser autónomos ✓ Superprotección de las familias ✓ Son esclavos de las tecnologías, internet, las redes sociales, las modas,... Los adultos suelen darle todo hecho. Coartamos su libertad. ✓ Necesitan cambiar constantemente de actividad, se cansan pronto de las cosas ✓ Hacen lo que sea para no verse excluidos del grupo (pandilla, iguales) ✓ Mucha comunicación, redes sociales, capacidad de convocatoria ✓ Tienen mucha información (megainformados) ✓ No respetan a los ciudadanos, ni al mobiliario urbano.

Tabla 51: Causas que influyen a favor y en contra de la autonomía de los alumnos.
(Elaboración propia)

Como se puede observar en esta tabla 50, los alumnos tiene a su favor la propia percepción positiva sobre su autonomía, así como el reconocimiento que hacen de que hay personas adultas que están pendientes de ellos y que les ayudan y previenen de determinados peligros, pero también es cierto que existen muchos condicionantes familiares y sociales que les entorpecen a la hora de ejercer su autonomía y tomar decisiones importantes en sus vidas.

5.5.4.2. Causas que influyen a favor y en contra de la responsabilidad en la toma de decisiones personales y de formación de los alumnos:

En la tabla 52 se consignan las causas a favor y en contra de la responsabilidad de los alumnos en la toma de decisiones personales y de planteamientos de su formación de cara al futuro.

CAUSAS A FAVOR	CAUSAS EN CONTRA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay un porcentaje grande de jóvenes que son responsables de sus estudios y tareas. ✓ Saben lo que quieren y cómo lograrlo. ✓ Tienen capacidad de autorreflexión sobre su futuro. ✓ Muchos son entusiastas, curiosos y creativos. ✓ Tienen valores diferentes: sinceros, abiertos, espontáneos, alegres, auténticos, curiosos, radicales (dicen lo que piensan),... ✓ Se muestran preocupados por sus familias a las que valoran mucho. ✓ Tienen una alta capacidad para manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ✓ Son amigables. Valoran mucho la pandilla, el grupo de iguales. ✓ Compromisos de ayuda a los compañeros como Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos y como tutores de otros alumnos. ✓ Tienen mucha capacidad de convocatoria a través de las redes sociales. ✓ Son consumidores influyentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Son consumistas y se dejan llevar por las modas. ✓ En bastantes casos no están a gusto con ellos mismos. ✓ No son responsables de lo urbano y lo colectivo. ✓ Se creen más autónomos y responsables de lo que en realidad son. ✓ Buscan modelos de referencia efímeros (cantantes, deportistas,...). ✓ Son nativos digitales, pero algunos no son conscientes de los peligros de las NT. ✓ Esclavos de las nuevas tecnologías a las que dedican mucho tiempo (videojuegos, chats,...). ✓ Hacen lo que sea para no verse excluidos del grupo (pandilla, grupo de iguales). ✓ Diversión a altas horas de la noche. ✓ Hay casos en los que no existe una responsabilidad compartida de sus familias en la educación de los hijos. ✓ Hay casos de jóvenes con comportamientos de "tiranos" en las familias. ✓ Gestionan mal los enfados y las frustraciones.

**Tabla 52: Causas que influyen a favor y en contra de la responsabilidad de los alumnos.
(Elaboración propia)**

Aunque los alumnos se perciben responsables de sus vidas y ante su toma de decisiones, siendo personas que son amigables, sinceras, preocupados por sus familias y los amigos, con capacidad de convocatoria y de influir en el mercado, tienen también, una serie de características que entorpecen y dificultan la puesta en escena de su responsabilidad, ya que son tremendamente consumistas y buscan modelos de referencia efímeros o con comportamientos antisociales. Si bien dominan las tecnologías, se están configurando como una generación esclava de dichas tecnologías.

Tampoco las familias han desarrollado un trabajo de inculcar responsabilidad a sus hijos, ya que en la mayoría de los casos son los padres los que dan la cara y les resuelven cualquier tipo

de situación. Esto hace que existan cada vez más casos de hijos que tiranizan a sus padres y profesores.

5.5.4.3. Causas que influyen a favor y en contra del compromiso social en los jóvenes para transformar el mundo:

La tabla 53 recoge las causas que favorecen o entorpecen el desarrollo del compromiso social de los jóvenes como agentes transformadores de la sociedad y el mundo actual.

CAUSAS A FAVOR	CAUSAS EN CONTRA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estilo propio de relacionarse con las personas, las cosas, los acontecimientos,.... ✓ Nuevas formas de relacionarse a través de las redes sociales. ✓ Se muestran preocupados por temas como: las guerras, la violencia, la corrupción, la pobreza, las injusticias,... ✓ Le dan mucha importancia a la convivencia entre ellos y con los profesores. ✓ Son participativos. ✓ Son empáticos y asertivos. ✓ Son críticos y reivindicativos. ✓ Son bastante sensibles hacia el que es diferente (niños de NEE, inmigrantes,...) y los acogen de buen grado. ✓ Son solidarios con los compañeros. ✓ Gran capacidad de movilidad y de adaptarse a la vida en otros entornos o contextos. ✓ Comprometidos y solidarios en campañas de distintos tipos: solidarias, de reciclaje,... ✓ Algunos tienen claro sus compromisos con el voluntariado. ✓ Algunos se comprometen como catequizandos, catequistas de niños pequeños, Scouts, Hermandades y Cofradías,... ✓ Muestran cierta inquietud hacia determinadas formas de espiritualidad (convivencias, celebraciones, oraciones,...). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En algunos casos no gestionan bien los conflictos entre ellos. ✓ La política y los problemas políticos y sociales no tienen mucha relevancia ni importancia para ellos. Poco comprometidos con las cuestiones sociales. ✓ En determinados temas se muestran "pasotas". ✓ Son gregarios y se dejan llevar por los líderes negativos del grupo. ✓ El compromiso es, en la gran mayoría, a corto plazo. Cuesta mucho trabajo un compromiso continuado en el tiempo. ✓ Se cansan pronto de las cosas y buscan cosas nuevas de forma continua. Son poco constantes. ✓ Algunos son muy caprichosos y egoístas. ✓ Algunos muestran actitudes localistas. ✓ Sentido del ridículo y al qué dirán.

Tabla 53: Causas que influyen a favor y en contra del compromiso social de los alumnos.
(Elaboración propia)

Desde el compromiso social, hay que reconocer que estos jóvenes, tienen formas distintas de relacionarse, a través de las redes sociales y con el uso de las herramientas tecnológicas. Que puede, y de hecho tienen, gran capacidad de convocatoria desde esas redes sociales, pero no se sienten integrados en la política ni en las grandes decisiones que afectan a la sociedad.

Aunque muestran preocupación por temas como la guerra, la pobreza, la corrupción o el paro, son más bien a niveles emocionales, pero no como el detonante de una acción social directa. Algunos si que han dado el paso al voluntariado, pero aún es un tema tímidamente desarrollado en la juventud.

Sus compromisos son a corto plazo y esporádicos, ya que se cansan pronto de las cosas y necesitan probar siempre cosas y experiencias nuevas.

Ciertamente son participativos y dicen lo que piensan de forma crítica y reivindicativa, suelen ser también, bastante empáticos y asertivos, así como muy sensibles a las diferencias

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

Capítulo VI:
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

VI. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

“Las sensaciones no son parte de ningún conocimiento, bueno o malo, superior o inferior. Son, más bien, provocaciones incitantes, ocasiones para un acto de indagación que ha de terminar en conocimiento”.

(John Dewey)

6.1. Introducción a las conclusiones:

La primera constatación que se puede extraer de este trabajo es que el mundo cambia constantemente, y que en la última mitad del siglo XX y en los albores del siglo XXI, los cambios han sido vertiginosos. Hemos asistido a cambios importantes en lo político con la caída del muro de Berlín y de las ideologías, que hasta ese momento estaban enfrentadas. En el terreno social vivimos ya en una realidad llamada “aldea global”. Como plantea Romero (1998, p. 21) esta globalización ha cambiado nuestras costumbres, maneras de comer y hasta de entender la vida y las relaciones. Hechos dramáticos como las guerras por todo el planeta, el fenómeno creciente del terrorismo, debilitamiento de las ideologías, desigualdades económicas y hambrunas, han propiciado esos cambios y problemas sociales.

En la economía de la posmodernidad, a la que hace referencia Pérez Gómez (1998, p. 23), el dinero no parece real, se mueve por la red de un lado al otro del planeta de forma virtual. Han aparecido hechos nuevos que emergen con fuerza como las “megalópolis”, el fenómeno de las “bandas callejeras” y su correspondencia en la escuela con el llamado “bulling” o acoso escolar. Se han ido deteriorando y gastando una serie de valores que hasta hace pocas generaciones constituían la base del comportamiento y la ética social, pero estos han ido desapareciendo paulatinamente y no se han sustituido por otros. Las tecnologías de la información y la comunicación lo inundan todo y hacen al hombre “megainformado”, al tiempo que crean desigualdades cada vez mayores entre los países desarrollados y los países pobres, que ya no lo son sólo por la pobreza y la falta de alimentos, sino por el analfabetismo tecnológico. Esto último está creando un éxodo migratorio desde los países pobres del sur hasta los países ricos del norte.

El problema de darse cuenta de los cambios es que éstos no son fáciles de ver por las nuevas generaciones, pues ellos han nacido en un momento en el que los cambios se producían constantemente y de forma muy rápida. Sin embargo para la generación llamada “baby boom”, surgida después de la Segunda Guerra Mundial en el periodo entre 1946 y 1964, a la que personalmente pertenezco, los cambios han sido mucho más perceptibles. Y no digamos ya a las generaciones anteriores a la Gran Guerra, en ellos los cambios sí que les han supuesto un verdadero reto de asimilación y acomodación.

Por tanto nuestros niños y jóvenes no se extrañan ni se asustan de nada, algo que de entrada puede ser ventajoso, pues su capacidad de acomodación y adaptación a esos cambios se hace de forma automática sin ningún tipo de problemas o traumas. Pero por otro lado tienen una certeza casi absoluta de que lo que ellos conocen, viven y experimentan a niveles informáticos, de comodidades sociales, de derechos,..., han existido siempre y que no hay que luchar para conseguir nada. Y es aquí donde surge, según mi parecer, el primero de los problemas: ¿qué joven puede entender hoy que sea necesario para conseguir algo, el esfuerzo, el empeño, el compromiso o la responsabilidad?

Por otro lado los cambios no se han circunscrito a cosas concretas, sino que han sido cambios globales y en todos los aspectos de la vida humana, desde la economía, la política, lo social, lo cultural, las relaciones, el sexo, la familia y hasta la educación. Ya no existe una cultura conocida, sino un eclecticismo cultural dentro de un contexto de intercambios de información en la red. El mundo globalizado en el que estamos inmersos nos hace compartir no solo información, sino culturas, músicas, costumbres, comidas,...

El mundo no tiene una explicación razonable, clara y sencilla. El mundo ya no está dirigido por la política o las ideologías, sino por poderes económicos que parecen no ser reales, ya que circulan por las autopistas de la información y la comunicación. La “aldea global” se mueve por la red a niveles macroeconómicos, interculturales y con un nuevo tipo de relaciones sociales. Citando a Augusto Cury (2007, p. 22), en su libro: “Padres brillantes, maestros fascinantes”, nos resume lo anterior diciendo que: “Hemos creado un mundo artificial”.

Parece claro que es necesario y urgente que los educadores (padres, maestros y profesores), realicemos una verdadera labor de “guías”, “conductores” y “acompañantes” de las nuevas generaciones, como plantean Elzo, Feixa y Giménez Salinas (2006, p. 30). Esto comporta establecer límites, normas de comportamiento, de respeto hacia ellos mismos, los demás y las cosas, orientar (dar consejos) de cómo les conviene actuar en la vida. También es urgente “no hacerles todo”, pues estamos construyendo una generación de inútiles, ¡que hasta para rellenar la matrícula del Instituto son los padres los que lo hacen!. Hay que llevarlos hacia una autonomía real en sus vidas y en su autoaprendizaje, crear en ellos el sentido de la responsabilidad para tomar decisiones en la vida de forma razonada y responsabilidad para formarse de una manera “integral – holística”, y digo holística porque es necesario retomar el compromiso personal y comunitario hacia el Mundo que nos ha tocado vivir y que está herido por el hambre, la miseria, las guerras y la violencia, el deterioro ecológico, etc.

Se constata que ante todo lo anterior, la escuela lo intenta, pero no ha dado aún con la solución a estos problemas. Tal vez porque no existe una correspondencia clara y coherente entre las nuevas ideas pedagógicas y la realidad, que sigue manteniendo esquemas educativos de discursos poco significativos que no interesan a los niños y jóvenes.

Creo que deberíamos aprovechar el impacto que las TIC tienen en los jóvenes, para desde esa realidad virtual educar. Ya no nos hace falta almacenar muchos datos en nuestra cabeza, no tiene sentido, si con un solo “clic” de ratón podemos tener una gran cantidad de información, por tanto lo que parece claro es que hay que enseñar no a guardar información sino a discriminarla, ordenarla, secuenciarla, priorizarla, cotejarla, buscar lo relevante de lo que no lo es, a buscar distintas soluciones a un problema y discernir cuál es la más válida, etc.

Por tanto la escuela debe cambiar sus formas, su manera práctica de entender la educación, hacer visible lo que a nivel de ideas casi todos tenemos muy claro. Hay que formar a los maestros en didácticas, metodologías, recursos,..., hay que abandonar el hacer programaciones descontextualizadas, que no se llevan a la práctica y que solo sirven para ser archivadas por si las pide el inspector de turno. La calidad como fenómeno emergente en la educación no debe ahogar las iniciativas en el papeleo, debe ayudarnos con procesos muy claros y simples, y unos protocolos de actuación que sean viables.

Creo que hay que abandonar, de una vez por todas, el uso esclavista de los libros de texto y ser eclécticos en la utilización de recursos. Hay que hacer que los alumnos investiguen, trabajen en grupos cooperativos y resuelvan problemas reales y significativos para ellos.

Desde este estudio es interesante ver qué calado tiene el conocimiento y la asunción del Carácter Propio de los Centros La Salle. Porque de no ser algo conocido, se estará perdiendo un elemento fundamental para los maestros y profesores de las dimensiones a educar y de un planteamiento de hasta dónde queremos llevar a los alumnos personal y académicamente. Si los padres no lo conocen suficientemente se están fiando ciegamente de lo que podamos hacer con sus hijos en los centros, y por último, si los alumnos no conocen el Carácter Propio no les estamos haciendo significativo todo lo que hacemos en nuestras escuelas.

Si se lee atentamente el Carácter Propio de los Centros La Salle, tanto la autonomía, como la responsabilidad y el compromiso social, empapan todo el contenido del mismo. Incluso hay apartados de dicho documento que hacen mención expresa de esos aspectos, así como como el planteamiento de educación integral, los programas de innovación que se tienen en funcionamiento, las actividades y las buenas prácticas que se realizan en los centros La Salle.

Interesante son las actitudes personales que tanto los alumnos y los profesores tienen ante la motivación, el autoconcepto, la autoestima, el esfuerzo, el autoaprendizaje, el grado de conciencia reflexiva (self), los principios, normas y valores morales, la mediación cognitiva y emocional, el trabajo en la interioridad que se hace sobre los alumnos, la interacción y comunicación, el grado de conocimiento de las realidades sociales, la toma de decisiones o el compromiso. Temas, todos ellos, en los que se realizan programas, actividades o acciones concretas.

También se ha tenido muy presente en este estudio la variable socioeconómica y cultural, y como ésta influye en las actitudes y percepciones de los agentes implicados ante la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social. En este sentido, se han analizado si dichas diferencias son estadísticamente significativas de un centro a otro, así como las diferencias por sexos.

6.2. Conclusiones por ámbitos:

Las conclusiones que se extraen del presente estudio nos dan a conocer la validez del Modelo Pedagógico que subyace en el Carácter Propio de los Centros La Salle para dar respuesta a los jóvenes ante la perspectiva de los tres tópicos objeto de este trabajo sobre la juventud actual: 1. autonomía en lo personal y en el autoaprendizaje; 2. responsabilidad ante su formación y la toma de decisiones; y 3. el compromiso social para la transformación de la sociedad y el mundo.

Se demuestra que la formación “integral” de la que se habla en el Carácter Propio de los Centros La Salle, es una realidad palpable y que se están trabajando todos los aspectos fundamentales. Ser competentes, educar y formar a nuestros alumnos en competencias pasa, indiscutiblemente, por trabajar estas dimensiones de la persona.

6.2.1. Primar ámbito: Perfil de los jóvenes participantes en el estudio.

En este primer ámbito se analizaron las variables generales del trabajo, centradas en el sexo del alumnado participante y sus posibles desviaciones significativas, así como el impacto que sobre el estudio pudiera tener el nivel socioeconómico y cultural.

Estas variables podían darnos luz al plantearnos si el modelo era válido para todos, de forma general, o si necesitaba ser matizado en determinados temas dependiendo del contexto de los centros estudiados y su índice socioeducativo y cultural.

Partiendo de la fundamentación teórica de esta tesis, y consultada una gran cantidad de bibliografía, muchos sociólogos y estudiosos de la juventud, como Elzo (2006), Cury (2007), Coupland (1991) y Aguilar (2004), que citando a Gardner (1998), hablan de la “Generación Net” o “Generación Einstein”, de las opiniones recogidas de los profesores y directivos participantes en los grupos de expertos, decían sobre los jóvenes que sean de la cultura que sean, o de la escala social a la que pertenezcan, tenían, de forma globalizada, una serie de características que les hacían ser hijos de su tiempo. Los jóvenes actuales tienen unas connotaciones claras de lo que se viene llamando la “Generación Net” o “Generación Einstein” y que podríamos resumir en estas:

- **Críticos y megainformados:** cuestionan todo lo que venga de la autoridad, tal vez al tener acceso a muchas fuentes de información ponen en tela de juicio todo lo que les viene de los adultos: políticos, padres, profesores, etc.
- **Presentistas:** viven el presente, son funcionales y muy críticos. Para ellos es importante lo que se ve, la imagen por encima de las palabras y los discursos.
- **Virtuosos de las nuevas tecnologías:** tienen la capacidad innata, como nativos digitales que son, de moverse en internet y en las redes, utilizando distintos dispositivos y herramientas de la información y la comunicación, con la ventaja añadida, de poder hacer varias cosas al mismo tiempo.
- **Relaciones virtuales:** están creando una nueva forma de socialización. Son capaces de mover masas a través de las redes sociales.
- **Consumidores influyentes:** son consumidores natos e influyentes, pues el mercado se adapta cada vez más a las demandas y exigencias de la población joven. Ellos a su vez con un clic de ratón pueden hacer el boicot a una empresa o a una marca.

En la segunda mitad del siglo XX ha aparecido el concepto de juventud como una explosión. Hemos pasado de una época en la que desde el estadio de niño, una persona se convertía en adulto desde el momento que accedía al mundo laboral. Por tanto hablamos de un concepto nuevo, una realidad sociológica que se ha ido construyendo en menos de cincuenta años. Es una generación que se resiste a crecer y que no quiere salir de los campos de la juventud. Eco (1993, p. 23) describe como es la realidad social que el mundo está viviendo: *“El hombre del siglo XXI será cada vez más un hombre mestizo, rico en identidades y de pertenencias múltiples”*. Desde esta realidad y el análisis de la juventud actual podemos afirmar que hoy por hoy no podemos hablar de un solo tipo de jóvenes y querer generalizar en una única realidad social a dicha juventud. Sino que tenemos que hablar de un “pluriverso” juvenil con una tipología de jóvenes marcados por formas externas y maneras de entender la vida y las relaciones muy distintas. Todas esas realidades que conviven en un mundo globalizado inundado por las modas, los ídolos efímeros, los fanatismos de todo tipo, el impacto de la música, de la televisión, del cine, de Internet y la comida basura.

Algunos expertos y profesores como Pagliari (2009, p.23), en su artículo: “Solos en la multitud” y Torralba (2013), plantean que hay un sector considerable de la juventud actual que viven un vacío existencial, desorientados, que carecen de ideales y metas.

En la sociedad española, la llegada de la democracia supuso un avance no sólo en derechos sino también en el desarrollo de relaciones cada vez más igualitarias en los ámbitos público y privado. El proceso de emancipación de la mujer con la progresiva incorporación al trabajo remunerado o la nueva configuración y diversidad de las familias españolas. Como señala

Alberdi (2001), la democracia ha traído consigo, pues, el establecimiento progresivo de instrumentos para la defensa y el avance de la igualdad de género, con el correspondiente desapego de las estructuras sociales y políticas basadas en estereotipos de género. Según se refleja en el estudio analítico – estadístico realizado con el SPSS-21, las entrevistas a los grupos de expertos y a la fundamentación teórica de esta tesis, de forma específica se constata que la variable relacionada con el sexo de los encuestados tiene algunas diferencias significativas en los resultados obtenidos.

Para poder establecer una comparación en este estudio sobre la variable contexto (nivel socioeconómico y cultural), se utilizaron los datos extraídos de la Evaluación del Servicio Educativo de los Pobres de los centros La Salle del Sector de Andalucía (2003 – 2004) y el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012 – 2013), para detectar qué centros se encontraban en los distintos tramos del nivel socioeconómico y cultural (p. 222 y ss.), así como los resultados obtenidos con el SPSS-21. Hay que tener en cuenta que dicha escala se pasó a todos los centros de forma anónima, resultando que los participantes se distribuyeron de la siguiente forma según el ISC: 73,36% alto, 9,07% medio-alto, 1,30% medio-bajo y 13,15% bajo. Con lo anterior se constata que aunque existen diferencias porcentuales de participantes donde predominan los alumnos de un ISC alto y medio-alto (82,43%), la variable contextual desde el índice socioeducativo y cultural refleja unos porcentajes y frecuencias significativos, en algunas respuestas dadas.

Un dato necesario, pero no excesivamente relevante, eran los años de permanencia de los alumnos en la educación Primaria y Secundaria que participaban en la realización del cuestionario (Escala Likert), ya que entendíamos que al permanecer durante toda la primaria y secundaria obligatoria en el centro, se habrían puesto en práctica una mayor cantidad de buenas prácticas, programas, actividades y acciones encaminadas a trabajar una serie de aspectos que han ido reforzando la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social.

6.2.2. Segundo ámbito: Percepción del alumnado en el desarrollo personal de la autonomía, la autoestima, la autoexigencia y la responsabilidad.

Era necesario relacionar autoestima, autonomía, autoexigencia y responsabilidad en los jóvenes, ya que entendíamos que son elementos esenciales en el desarrollo de la persona, para que ésta consiga una expresión cada vez más positiva y coherente de su vida. Con esas herramientas conseguiríamos estar:

- más preparados para afrontar las adversidades.
- más posibilidades tendremos de ser creativos en nuestro trabajo
- más oportunidades encontraremos de entablar relaciones enriquecedoras.
- más inclinados a tratar a los demás con respeto.
- más contentos estaremos por el mero hecho de vivir.

Por tanto, el segundo ámbito analizaba si el modelo que planteamos ayuda a los alumnos a desarrollar aspectos personales como la percepción de la autonomía, la autoestima, la autoexigencia, la responsabilidad,... Las cuestiones que analizaban este ámbito eran: **Q.1; Q.2; Q.3; Q.4; Q.5; Q.6; Q.7; Q.8; Q.9; Q.10**

1. Las opiniones de los profesores participantes en los focus group coinciden con las expuestas por autores como Elzo (2006, p. 64) que en su publicación: “Jóvenes y

valores, la clave para la sociedad del futuro”, donde plantea que nadie les ha hablado ni educado en la importancia del sacrificio para conseguir unas metas y objetivos, en la abnegación, en el esfuerzo. Hoy día se oye hablar mucho del esfuerzo, de la necesidad de esforzarse para conseguir algo en la vida. Sin embargo, la sociedad del bienestar y el consumo nos ha vendiendo la idea contraria. Parece que la comodidad y el confort se pueden alcanzar sin trabajo, e incluso, que estén reñidos con él. Esta idea supone un coste que afecta de forma especial a los niños y jóvenes. En el estudio se observa que:

Los niños y jóvenes presentan una incapacidad para soportar esfuerzos y tolerar los fracasos. Incapacidad que supone sentimientos de impotencia, baja autoestima y conformismo; la no valoración de las cosas y, consecuentemente, la incapacidad de disfrutar de ellas, así como una creciente falta de entusiasmo e ilusión.

2. Los expertos, también coinciden que cuando en el año 2002 aparece la Ley de Calidad de la Educación, llamaba la atención que en su preámbulo se hablara de los valores del esfuerzo y de la exigencia personal como algo constitutivo para promover la mejora de la calidad del sistema educativo. Así mismo, Gervilla (2000, p. 163) en su obra: “Un modelo axiológico de educación integral”, expresa que los valores son la expresión natural del desarrollo del ser humano puesto en relación con él mismo, los demás y el mundo. De aquí se constata que:

Los valores tradicionales se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al adulto. Estos factores han podido desembocar, en bastantes casos, en conductas de riesgo como el consumo de sustancias asociadas a la obtención de placer fácil, o bien, para poder soportar el esfuerzo que supone la realización de determinadas actividades o tareas.

3. Una conclusión clara a la que llegan autores como Ferreiro y Elzo (1997, p. 164), es que los valores y normas sociales impuestos suelen producir cierto rechazo por parte de las nuevas generaciones. Esta idea también aparece reflejada en las opiniones de los profesores participantes en los grupos de expertos realizados, pero difieren de las percepciones que muestran los propios alumnos en el estudio, por tanto se concluye que:

Hay falta de autonomía en su dependencia de las modas, ídolos efímeros, tecnologías y hasta de la propia familia. Se emancipan muy tarde ya que también, muy tarde, acceden al mundo laboral. En la mayoría de los casos la casa paterna es el lugar donde se come, se duerme y se satisfacen las necesidades de vestido y calzado, y además, se obtiene una “paga semanal”.

4. Aunque los jóvenes manifiestan a menudo sus ansias de libertad, sociólogos como Elzo (2008, p. 23) y Domínguez (2001, pp. 41-42), experto en excelencia y proyectos LIFE europeos relacionados con las TIC, estudiosos y conocedores de la juventud actual desde el planteamiento de la Sociedad del Conocimiento, se concluye que:

Los jóvenes actuales son auténticos esclavos y dependientes de los teléfonos móviles, internet (chats, WhatsApp, Tuenti, Facebook,...), los videojuegos, la televisión (que pierde posiciones ante el fenómeno de internet), de unos horarios de diversión nocturnos, las modas, las marcas, etc. En definitiva son consumidores natos. Para ellos lo que cuenta es el “aquí y ahora”.

5. Si bien, como plantea Ferreiro (1997, p. 168) desde la autonomía personal se produce rechazo de los jóvenes ante los valores y normas impuestos socialmente. Según se reflejaba, por parte de los alumnos, en las dos primeras cuestiones analizadas (Q.1 y Q.2) (pp. 268-269) en el cuestionario (*Escala Likert*), en las entrevistas a los Grupos de Expertos (*Focus Group*) del presente trabajo, se constata en el ámbito primero que:

Un elevado número de alumnos y alumnas tienen una percepción personal muy alta de sentirse y actuar de forma autónoma ante sus estudios, sin necesidad de que les recuerden sus obligaciones o se les premie su trabajo como estudiantes. Es significativo, que en proporción, hay más alumnas que alumnos que tengan dicha percepción. Los resultados en los distintos contextos son muy parecidos.

6. Los profesores participantes como expertos y el propio alumnado reconocen que los adultos tienen buenas expectativas sobre los jóvenes, así como la creencia de que lograrán superar sus estudios sin dificultad en las cuestiones Q.3 y Q.4 y se infiere del estudio que:

Los alumnos reconocen que los adultos cercanos (padres, profesores,...) tienen una visión positiva sobre ellos en lo que a superación de estudios se refiere. Esto refuerza la autoestima de los jóvenes ya que sienten que se cree en ellos y en sus posibilidades de cara a estudios posteriores. También los propios alumnos, en su gran mayoría, se ven capaces de sacar sus estudios de forma positiva. En todos los contextos sociales estudiados la puntuación es alta, pero esta percepción es más notable en las chicas que en los chicos.

7. Los profesores participantes como expertos, los propios alumnos y alumnas, autores como Elzo (2006), reconocen que nadie ha hablado ni educado a los jóvenes en la importancia del sacrificio para conseguir unas metas y objetivos, en la abnegación, así cuando se les preguntaba sobre su actitud de renuncia a los tiempos de ocio, los resultados nos mostraron que:

Si bien hay un porcentaje alto de alumnos que son capaces de renunciar a salir y divertirse cuando tienen la obligación de estudiar o hacer trabajos, una tercera parte de ellos no lo hacen. Esto refuerza la opinión del profesorado de que los alumnos estudian en el último momento y que no todos son capaces de sacrificar su ocio para estudiar. Aquí las diferencias socioeconómicas y culturales muestran que los alumnos con un nivel más alto tienen más dificultades para renunciar a los tiempos de ocio y diversión, y que las chicas tienen más autocontrol en este tema que los varones.

8. Los centros La Salle, desde su Carácter Propio, plantean que se educa a los alumnos como una preparación para la vida, para ser competentes. Idea que también aparece muy clara en Feroso Estébanez (1981, p. 178). Durante años hemos puesto en juego una serie de programas para trabajar el desarrollo de las capacidades cognitivas con el concurso de la mediación del profesor. Más recientemente, se han realizado una serie de pruebas anuales de competencias, que intentan que el alumno aplique sus conocimientos y saberes a situaciones prácticas y reales. Ante la cuestión, se deduce de los datos y se puede afirmar que:

La mayoría del profesorado sigue transmitiendo contenidos sin que estos tengan trazabilidad con las aplicaciones de dicho contenido a la realidad, y por

tanto el alumnado encuestado no percibe dicha transferencia de lo que aprende con aplicaciones a su vida y al mundo que les rodea. Esto hace que el alumno no se sienta autónomo para dar respuestas acertadas a los problemas que le surgen a él y en su entorno. Proporcionalmente, tanto los alumnos con un ISC bajo y alto participan de la misma opinión y son las alumnas las que más conscientes son de este tema.

9. Desde los orígenes de la institución y como demuestra la “Guía de las Escuelas”, citada por Lauraire (2004), la reflexión de la mañana es un elemento constitutivo de la pedagogía lasaliana, como una forma de comenzar el día centrando la atención y la reflexión del alumno en su propia vida, los problemas actuales y las actitudes personales y sociales que demandan la sociedad actual. Pick de Weiss (1992), una persona es autónoma cuando es capaz de reflexionar antes de tomar una decisión en su vida. Las cuestiones Q.7, Q.8 y Q.9 interrogaban a los alumnos sobre esta capacidad de autorreflexión antes de tomar decisiones importantes para sus vidas, así se desprende de la investigación realizada que:

Los alumnos y alumnas se perciben, en un alto porcentaje de ellos, capaces de reflexionar antes de tomar decisiones importantes en sus vidas. Esto nos garantiza que se sienten con suficiente autonomía para tomar decisiones razonadas y suficientemente valoradas y contrastadas. Es significativo que las alumnas se perciben con más capacidad que los chicos ante dicha reflexión.

También constatamos que la mitad de los alumnos encuestados, de los distintos niveles sociales, no les sirve o les sirve de muy poco la reflexión de la mañana. Seguramente no se está preparando bien por parte de los tutores y profesores, dotándola de una motivación y una practicidad que le sirva al alumno como elemento que ofrezca pistas de reflexión y de desarrollo de su propia autonomía desde la reflexión personal y la participación crítica.

10. Las Escuelas La Salle, como plataformas de desarrollo integral y holístico de todas las potencialidades de los alumnos, no pretenden transmitir sólo unos saberes, sino dotar a los alumnos de normas que les ayuden a convivir con los demás y en la sociedad, y con unos valores que les hagan personas justas, solidarias y comprometidas. La Q.10 (p.270): “Me rijo por unos valores y normas que he ido asumiendo a lo largo de mi vida en la familia y el colegio”. Desde este estudio podemos afirmar que:

Que el Modelo Pedagógico de los Centros La Salle desarrollado desde distintos programas, actividades y buenas prácticas que inciden y trabajan los temas de valores, habilidades sociales, toma de decisiones,..., están dando altos resultados en la asunción de dichos valores por el alumnado, y por ende, los está dotando de unas herramientas adecuadas para la autonomía personal y el encaje social como ciudadanos responsables. Todos los alumnos, sean del nivel socioeducativo y cultural que sean, perciben la transmisión y una asunción de unos valores y normas.

6.2.3. Tercer ámbito: Características del modelo docente de los Centros La Salle:

El ritmo de vértigo al que nos somete la sociedad cambiante nos exige una honda revisión de nuestra pedagogía tradicional. Necesitamos reafirmar la identidad de la escuela lasaliana, en sus prácticas pedagógicas y en los valores compartidos. Si la sociedad cambia, la escuela no puede quedar indiferente. La pedagogía define la forma cómo la escuela lleva a cabo su proyecto educativo.

El ámbito tercero corresponde a la validación del modelo y si éste permite la transferencia y la aplicación a la vida (competencias), desde la Acción Tutorial y el acompañamiento, los planteamientos filosóficos y pedagógicos del Ideario (Carácter Propio de los Centros La Salle), la realización de programas, actividades y buenas prácticas. Las cuestiones o ítems que se agrupan en este ámbito son los siguientes: **Q.11; Q.12; Q.13; Q.14; Q.15; Q.16; Q.17; Q.18; Q.19 y Q.20.**

11. De forma general, y como demuestran tanto las respuestas de los alumnos como las aportaciones del profesorado en los grupos de expertos, las percepciones de dichos alumnos y profesores sobre si las actividades, programas y “buenas prácticas” que se vienen realizando, están dando respuesta a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social y refuerzan la idea que Martínez (2007) de educar al individuo total, con especial atención a los componentes básicos de inteligencia, afectividad, comportamientos. De lo anterior podemos constatar que:

Queda suficientemente demostrado que en los Centros La Salle y desde el modelo pedagógico que subyace en el Carácter Propio, si están dando respuesta a los tres tópicos estudiados (autonomía, responsabilidad y compromiso social), ya que el profesorado tiene muy asumido el principio de educación integral del alumnado, trabajándose no sólo lo intelectual - cognitivo, sino el desarrollo de valores, habilidades sociales, relaciones interpersonales y convivencia, interioridad y trascendencia.

12. Las últimas reformas educativas hablan del desarrollo de las competencias básicas y de hacer competentes a los alumnos. Serramona (2004), concibe las competencias como un conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales de cada uno. Esto requiere, por parte del profesorado, nuevos enfoques didácticos e innovaciones metodológicas, ya que un modelo tradicional de enseñanza choca frontalmente con el desarrollo de las capacidades. En este sentido se constata que:

El profesorado de los centros La Salle, aunque con algunos intentos de innovación y renovación metodológicas como la implantación del aprendizaje cooperativo y la mediación como base del proceso de enseñanza - aprendizaje, siguen utilizando metodologías didácticas academicistas, donde el alumno sigue siendo un agente pasivo que reproduce lo que se le enseña.

13. La acción tutorial y la orientación académica y profesional ha sido, y sigue siendo, un elemento importante en los Centros La Salle. En los últimos quince años hemos sido capaces de dotar a todos los centros del Sector de Andalucía con orientadores y equipos de orientación integrados no sólo por los orientadores, sino por profesores de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. En este momento no se suelen pasar baterías de test a los alumnos sobre sus preferencias y competencias profesionales,

pero si hay una atención personalizada de orientadores y tutores hacia los alumnos desde el Programa Orienta de la Junta de Andalucía. Tal y como se deduce del análisis de los datos obtenidos en la Q.11 (p. 272), se constata que:

Los alumnos de ambos sexos y de los distintos niveles sociales de pertenencia, no ven satisfecha su orientación vocacional y profesional por parte de los centros, al menos, en lo referente a los tutores. Esto nos indica que no en todos los centros se está realizando dicha orientación y acompañamiento de los jóvenes en sus decisiones profesionales y de elección de estudios de cara a su futuro inmediato.

- 14.** La intencionalidad del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos viene a reforzar el aprendizaje significativo y la transferencia de lo aprendido y su aplicación a otras realidades. Esto es precisamente lo que pretenden desarrollar programas de una larga tradición en nuestros centros como los Programas La Salle (Ulises, Mapping, Irati, Optimis, Lectura Eficaz), (pp. 205-208). Esto se pone de manifiesto en la cuestión Q.12 (p. 272), y se aprecia que:

Los alumnos y alumnas, mayoritariamente, reconocen que son capaces de ver y entender cuáles son las intenciones de sus profesores cuando le enseñan determinados conceptos, habilidades y destrezas. Son los alumnos de niveles socioeducativos medio-bajo y bajo los que tienen una percepción más clara de la intencionalidad del profesorado.

- 15.** La mediación de la individualización y la diferenciación psicológica de los alumnos a la que hacía referencia la cuestión Q.13 y que describe Feuerstein (1980) dentro de los Criterios de la Mediación que él establece para los profesores, hace que el profesorado motive así, el razonamiento y actividad independiente y original de sus alumnos. No hay dos alumnos iguales ni por dentro ni por fuera, con lo que la filosofía educativa de los Centros La Salle tiene claro que es necesaria una educación personalizada. Lo anterior se ve reflejado en que:

Los alumnos de ambos sexos se sienten valorados personalmente y sin que se les compare con nadie ni con nada. Los alumnos de niveles sociales más bajos son más conscientes de esa valoración personal única hacia ellos por el profesorado. También esto refuerza la autonomía del alumnado desde la enseñanza que procuran los centros, y sirve como un elemento importante en la autoestima y autoafirmación de la persona como ser único en desarrollo. También se alienta la responsabilidad de los alumnos para las consecuencias de su propia conducta.

- 16.** El marcar objetivos de forma progresiva a los alumnos es una forma de ir consiguiendo logros educativos progresivos. Los profesores median para que sean los propios alumnos quienes se marquen, a sí mismos, metas claras y reales, planificando el cómo lograrlas. Ante la cuestión Q.14 (p. 272) se constata en que:

Los alumnos y alumnas reconocen que los profesores les ayudan a plantearse objetivos que poco a poco pueden conseguir en su desarrollo académico y personal, reforzando el sentimiento de ser competentes. Todos los niveles sociales coinciden en la misma percepción. También destacan que el profesorado alienta una actitud autónoma hacia la perseverancia,

desarrollando la necesidad y la habilidad de los alumnos para revisar y modificar metas, según sus necesidades y circunstancias.

- 17.** Ante la resolución de problemas de todo tipo, el profesor lasaliano debe presentar a sus alumnos modelos de comportamiento, frente a una situación desafiante, novedosa y compleja según su nivel de competencia como se cuestiona en el ítem Q.15 (p.273). El profesor hace que los alumnos sean conscientes del aumento en su capacidad de enfrentarse con situaciones novedosas y complejas. Por tanto el estudio nos revela que:

Dos terceras partes del alumnado de distintos contextos socioeducativos y culturales, son conscientes de que los profesores, en su práctica docente, les plantean ejercicios y actividades novedosas y con distintos grados de dificultad, alentando la originalidad, la creatividad y la curiosidad intelectual, creando además, un sentimiento de satisfacción al completar una tarea novedosa y compleja.

- 18.** La regulación y control de la conducta o comportamiento que describe la cuestión Q.16 (p. 273), se mueve dentro de dos extremos según Feurestein, entre reducir la impulsividad o activar al alumno. El profesor hace despertar en sus alumnos la necesidad y habilidad de controlar y adaptar la inversión de tiempo y esfuerzo a la complejidad de la tarea, según la consideración de prioridades y circunstancias. Esto queda patente en que:

El alumnado de los distintos contextos sociales, culturales y económicos, es consciente de su capacidad personal de controlar la impulsividad y pensar las respuestas antes de hablar. Esto conlleva el que los alumnos se concentren en el tema y en ver sus posibles errores, revisar y reflexionar lo que se piensa antes de responder, dejando de utilizar, poco a poco, las respuestas por ensayo y error. También esto refuerza el clima de buena conducta y disciplina en el aula.

- 19.** La persona, como ser en construcción y modificación continua, necesita que los adultos, y en este caso el profesorado les hagan sentirse que siempre es posible el logro, ya que si se cree que una situación se resolverá de una manera positiva, el alumno tiende a esforzarse más en la búsqueda de alternativas para la solución y esta condición actúa como un estimulante de las funciones cognitivas y comportamentales. Esto se ve claramente reflejado en la cuestión Q.17 (p.273): “mis profesores me ayudan a que me sienta bien conmigo mismo”, ya que podemos concluir que:

Los alumnos y alumnas perciben que sus profesores, por lo general, les ayudan a que se sientan bien con ellos mismos, en definitiva, esta percepción asegurará que la experiencia de acompañamiento y refuerzo de la autoestima sea algo realmente significativo para el chico o la chica. Es la fuerza, afecto o poder emocional que hace que la interacción logre vencer la resistencia ejercida por parte del alumno, y se logre conectar en una verdadera experiencia realmente sentida. Porcentualmente esta ayuda del profesorado hacia la persona del alumno, se percibe más claramente en los alumnos de niveles socioeducativos y culturales más bajos.

- 20.** El Plan de Acción Tutorial diseñado y puesto en práctica en los centros La Salle debe ayudar a los alumnos en su formación integral (carácter, personalidad, autoestima, capacidades, hábitos, actitudes), al tiempo que sirve para propiciar el conocimiento de las características propias del alumnado, asumiendo que cada alumno/a es único como plantean Tena, Ceballos y Sevilla (1988). En ese sentido se proponía la cuestión Q.18 (p.273) sobre las tutorías grupales. El estudio nos revela que:

Los alumnos de los distintos contextos sociales, reconocen de forma mayoritaria, que las sesiones de tutoría no cumplen con sus expectativas personales, que éstas no les ayudan a conocerse mejor como personas y el potencial individual que tienen. Seguramente las tutorías se han convertido en el “cajón de sastre”, donde se van añadiendo temas de todo tipo, personales, relaciones y comunicación, cohesión del grupo-clase, técnicas de estudio, temas de justicia y solidaridad, etc.

- 21.** El mal genio es un mal que aqueja a muchos de nuestros jóvenes. El llamado “pensamiento débil” del que habla Vattimo (1995), como ideología social que se expresa en tolerancia, pluralidad y relatividad, y lleva a la juventud a la indiferencia y a la confusión ética y axiológica, así como a manifestaciones de rabia y mal genio hacia los mayores y sus iguales. No podemos dejar pasar por alto que los alumnos encuestados de 4º de la ESO suelen tener, evolutivamente, cambios de carácter y expresiones del mismo fuera de tono. Quienes conviven con estas edades regularmente pueden observar cómo en determinados momentos y situaciones pierden los estribos por cosas que bien podrían arreglarse manteniendo la calma. Esto corrobora la opinión mayoritaria de nuestros alumnos que ante la cuestión Q.19 (p. 265), han reflejado que:

Los alumnos varones reconocen, de forma mayoritaria, que en momentos de enfado se sienten incapaces de controlar su mal genio. Son los alumnos de ISC medio-alto y alto los que muestran más autocontrol. Esto entra en contradicción con la percepción de los alumnos al referirse a la impulsividad. Además este tema es el que en este momento plantea serios problemas de conductas disruptivas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- 22.** Se puede ver la responsabilidad como un elemento esencial del planteamiento de inteligencias múltiples de Gardner. Por tanto la persona responsable estaría cargada de actitudes como la empatía, la autoexigencia, el compromiso social, la solidaridad (p. 159). La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o, incluso, lo que puede estar pensando. Esto requiere ser consciente de que los demás pueden sentir y pensar de modos similares a los nuestros, pero también de formas diferentes. El ítem Q.20 (p.274), interrogaba la capacidad del alumno/a de entender las motivaciones y actuaciones de los demás. En el estudio los alumnos y alumnas reconocen en un alto porcentaje que:

Los alumnos, sobre todo las chicas, se sienten muy capaces de entender las motivaciones y actos de los demás, poniendo claramente en funcionamiento su capacidad empática. De lo que deducimos que se han trabajado bien una serie de habilidades sociales en los centros, generando sentimientos de simpatía, comprensión y ternura. Esta capacidad empática sirve a los alumnos para ser más solidarios. Se destaca que la gran mayoría de los alumnos de niveles socioeducativos y culturales medio-bajo y bajo, son los que más entienden las motivaciones y actos de los demás.

6.2.4. Cuarto ámbito: Repercusiones del contexto social, familiar y educativo sobre el alumnado.

Cuando el niño entra al colegio, la familia constituye el grupo más importante y casi único de referencia. El niño trata y conoce a nuevos compañeros y a nuevos adultos y suponen un segundo grupo social a parte del formado por la familia. Sin embargo en la adolescencia, aumentan considerablemente los espacios donde son posibles los intercambios o interacciones sociales y, por otro lado, se debilita enormemente la referencia a la familia. La emancipación respecto a ésta, en el curso del proceso de adquisición de autonomía personal y como elemento constituyente de este proceso, es, sin duda, el rasgo más destacado de la nueva situación social del adolescente.

Autores consultados como Mañú y Gayarrola (2011) establecen una percepción emergente, y cada vez más clara, sobre los cambios de roles que se están produciendo en las familias en bastantes casos los cambios en el rol de las familias, que les lleva a situaciones enfermizas y dramáticas. El protagonismo desmedido de muchos hijos que son los que mandan en sus casas. Es el fenómeno que empieza a denominarse como “niños tiranos”. Amedrentan a sus padres, los tiranizan y hasta les infringen malos tratos a sus progenitores. Este tipo de relaciones agresivas, vacías de respeto y educación básica están creando un nuevo tipo de relaciones familiares.

El cuarto ámbito debía responder sobre si el modelo es capaz de conectar a los alumnos con el contexto en el que viven a nivel de desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, adaptación al medio, nuevas tecnologías, a nivel social las relaciones entre ellos y con sus familias,... Los ítems que interrogaban sobre este ámbito eran los siguientes: **Q.21; Q.22; Q.23; Q.24; Q.25; Q.26; Q.27; Q.28; Q.29; Q.30; Q.31; Q.32; Q.33; Q.34; Q.35; Q.36; Q.37; Q.38; Q.39;...; Q.48.**

- 23.** La asertividad se define como: “la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás”. El ítem Q.21 (pág. 274), presentaba la asertividad desde el atreverse a mostrar nuestros deseos, convicciones de forma amable, franca, etc., pero también siendo capaces de reclamar nuestros derechos, no dejándose avasallar por nadie. Los resultados del estudio mostraban que:

Los alumnos de los dos sexos, y de distintos contextos sociales, se percibían altamente asertivos manifestando abiertamente sus convicciones y siendo capaces de reclamar los derechos propios como personas y estudiantes. De lo anterior se infiere que nuestros alumnos tienen capacidad de negociación y de estrategias comunicativas, como queda constancia en el Torneo de Debates que celebramos cada curso escolar para los alumnado de 4º de la ESO.

- 24.** Según muchos autores especializados en Psicología del Desarrollo, la adolescencia es un período crítico en el desarrollo de una persona. Se considera esta etapa de nuestras vidas como los “años tormentosos”, en los cuales sufrimos grandes cambios físicos y psicológicos. A estas edades de 4º de la ESO (16 años), no se juntan en grandes grupos de pandillas, sino que se forman pequeños grupos y del mismo sexo, desarrollando su propia identidad. Esto es de gran importancia ya que define al joven como una persona con sus propios valores y con sus propias características, que vive y experimenta las mismas cosas que sus compañeros (Q.22, pp. 274-275). La percepción del alumnado en el estudio mostraban que:

Los alumnos sienten que viven y experimentan las mismas cosas (situaciones, problemas, frustraciones, alegrías,...) que sus compañeros. Tienen conflictos y diferencias de opinión con sus padres y algunos profesores, pero otros adultos aún suelen ser referentes para ellos, al igual que lo son sus iguales. Los alumnos de ambos sexos, de todos los niveles socioeducativos y culturales viven y experimentan las mismas cosas.

- 25.** El sentido pertenencia e identidad es algo connatural al ser humano. Todos necesitamos ser parte de unas raíces familiares y sociales. Se dice que la cultura se forma con todas las características que tiene una sociedad, esto es, desde los rasgos físicos de la gente, hasta la forma de hablar, lo que comen, las relaciones sociales, el vestir, sus historias, sus ideas, las formas de ver la vida, sus tradiciones, sus hábitos, etcétera. Ante el ítem Q.23 (p. 275), el alumnado participante en el estudio constataba que:

Las chicas algo más que los chicos, se sienten muy identificados con el lugar en el que viven, especialmente los de niveles sociales más bajos. Esto nos indica que a pesar de la gran movilidad que hoy tiene la juventud, ellos se sienten pertenecientes a una comunidad social más o menos grande (pueblo o ciudad). Mayoritariamente se sienten identificados con el lugar donde viven y las respuestas muestran un alto grado de orgullo al reconocerlo.

- 26.** Todos somos conscientes de la gran capacidad de movilidad de los jóvenes. Algo que hoy es esencial para fomentar el sentimiento de pertenencia a realidades más globales y universales, conseguir una formación en idiomas, favorecer su inserción profesional, y para la mayoría de los estudiantes suele ser una primera oportunidad de vivir en un país extranjero. En este sentido el Programa Erasmus se ha convertido en un conductor en la modernización de la enseñanza superior en Europa y ha inspirado la creación del Proceso de Bolonia. En este sentido el ítem Q.24 (p. 276), planteaba si los encuestados serían capaces de vivir en cualquier lugar del mundo. Los alumnos expresaron que:

La mayoría de los alumnos, de ambos sexos, de todos los contextos analizados, serían capaces de adaptarse a vivir en otros lugares del mundo, lo que conlleva una adaptación a otros idiomas, costumbres, comidas. Ciertamente el ser humano no es inteligente por saber muchas cosas, sino por su gran capacidad de adaptación. Esta visión, también refuerza la autonomía y la responsabilidad de los jóvenes de vivir solos.

- 27.** El ser humano en general, y el adolescente en particular, necesita aprender a pensar por sí mismo. La búsqueda de identidad se relaciona con el pensar por sí mismo, porque esto le permitirá cimentar las bases de una identidad propia, auténtica, que le sirva de fundamento a su proyecto de vida individual y colectiva. Como el profesor ejerce cierta “autoridad” sobre el estudiante, y a veces se convierte en un modelo para éste, debido a que por nuestra condición tendemos a imitar a los demás y a convertirlos en nuestro referente, se corre el riesgo de que el discente termine pensando y actuando como su docente. Ante la cuestiones Q.25, Q.27 y Q.32 (pp. 278 y ss.), el estudio nos muestra que:

Tanto los alumnos como las alumnas, por igual, se sienten capaces de filosofar, es decir, de pensar en ellos mismos y en lo que les pasa, así como en las consecuencias que tienen sus actos. Los alumnos, a pesar de las múltiples

influencias de los que les rodean y de los “mass media” se siente capaces de reflexionar sobre sí mismos, tomar decisiones sobre dónde están y hacia dónde se dirigen en su devenir como ser humano en proceso y desarrollo.

- 28.** Cuando una persona sabe manejar los códigos simbólicos se encuentra en uno de los estadios más avanzados de su madurez psicológica como plantea Vigotsky (1993). Los jóvenes configuran sus estructuras personales, sus valores, sus criterios de decisión, el conjunto de intereses, los esquemas para satisfacer sus necesidades, sus formas de expresión y comunicación con la mediación de su imaginario cultural contenido en la música, el cine, las revistas, los programas de televisión, la ropa, etc. Por eso era importante en este estudio saber si las actividades y buenas prácticas relacionadas con la religión (Q.26) estaban dentro de los códigos que maneja hoy la juventud. El estudio nos revela que:

Los alumnos (chicos y chicas) no se sienten especialmente religiosos en los distintos contextos, a pesar de que en los centros se realizan actividades religiosas y celebraciones. Tal vez los contenidos que nuestra institución religiosa y educativa está transmitiendo no son significativos porque están alejados de los paradigmas culturales actuales. Somos conscientes en La Salle que el encuentro con Dios no puede ser provocado, es un camino que cada cual debe encontrar y recorrer de forma autónoma. No somos una agencia de contactos. Pero sí creemos que podemos llevarles al umbral de ese camino.

- 29.** Desde los nuevos planteamientos holísticos de la educación, Pérez (2003) plantea que habría que hablar de aprendizaje cooperativo entre alumnos, como una estrategia que va mucho más allá del hecho de agrupar a los alumnos, ya que este tipo de aprendizaje requiere una planificación detallada y compleja que, por supuesto, nada tiene que ver con sentar juntos a alumnos y alumnas. En los Centros La Salle del Sector de Andalucía apostamos por la implementación de una Gestión Cooperativa del Aprendizaje, basada en la estructuración cooperativa de la actividad educativa. Defendemos que con esta nueva manera de gestionar el aprendizaje se consigue que todos los alumnos aprendan más y mejor, y se preocupen y se impliquen en que sus compañeros, también, aprendan más y mejor, al tiempo que aprenden a cooperar. Estamos convencidos de que con esta Gestión Cooperativa del Aprendizaje todos ganamos, potenciando nuestro Carácter Propio. El análisis de la cuestión Q.28 (p. 278) del estudio nos revelaba que:

El alumnado encuestado considera, mayoritariamente, que la organización y el estilo pedagógico del centro fomentan el trabajo cooperativo, y con ello estamos sensibilizando a los alumnos y haciéndoles que crean en dicha forma de aprendizaje, así como en la vivencia de los valores implícitos en la inclusión con la idea de que “todos aprendemos juntos”. El “aprendizaje cooperativo” es entendido por el alumnado como una herramienta para aprender más y mejor, solucionar problemas y conflictos, tomar decisiones y atender a los compañeros.

- 30.** La autonomía, desde el punto de vista etimológico, es la capacidad de darse normas a uno mismo. La autonomía se sitúa en el ámbito individual y supone estar en condiciones de mantener una cierta autodisciplina. La autonomía de la persona es un fundamento básico para el comportamiento moral y para el uso responsable de la propia libertad. Tanto la autonomía como la responsabilidad son elementos principales del Carácter Propio de los Centros La Salle. Ante el ítem Q.29 (p. 278) en el que se le

preguntaba a los alumnos si se consideraban personas autónomas y responsables, el estudio nos muestra que:

La percepción que el alumnado, de ambos sexos, tiene sobre su autonomía y responsabilidad, de los distintos contextos, es muy alta, entendida dicha autonomía, como un conjunto de capacidades prácticas que dotan al joven para que se prepare para la vida, encuentre recursos para afrontar las situaciones de cada día de forma seria y responsable.

- 31.** El desarrollo de las nuevas tecnologías y el acceso cada vez más fácil a éstas ha hecho que los jóvenes tengan una relación muy importante, concretamente con Internet y la telefonía móvil. Es indudable que se desenvuelven con aparente soltura, son “nativos digitales”. Vieux (2013) los identifica como generación DIG, en referencia a digital immediate gratification. Otros autores prefieren referirse a generación TIC, haciendo referencia a la repercusión de las tecnologías en su proceso de crecimiento y formación. Al preguntarles si utilizan para sus estudios y tareas las nuevas tecnologías en la Q.30 (p. 278), el estudio nos muestra que:

Todos el alumnado, por igual, utiliza para sus estudios y tareas las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, redes sociales, móviles, etc.) de forma habitual. Pero, por el contrario, los adultos se inclinan a afirmarlo pero poniendo en tela de juicio si tienen un conocimiento sólido sobre este tipo de herramientas y lo que pueden hacer con ellas.

- 32.** Mantener un buen comportamiento en clase, y en el centro en general, es esencial en para poder impartir una clase de manera correcta. Este tema es el que se les preguntaba en el ítem Q.31 (p. 278). Cada centro lasaliano tiene su reglamento de régimen interior donde se explican claramente las normas que se deben seguir para una buena convivencia. El estudio nos muestra que:

Los alumnos y alumnas, de todos los niveles socioeconómicos y culturales, tienen una visión muy positiva de su comportamiento en los centros. Este reconocimiento del propio comportamiento, es significativamente más alto en las chicas que en los chicos. Los profesores participantes en los grupos de expertos consideran que la implementación del Aprendizaje Cooperativo en los Centros La Salle del Sector ha hecho que las incidencias de comportamiento se hayan reducido al mínimo. Además se llevan a cabo determinados programas tendentes a la resolución de conflictos desde los propios alumnos. (Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos).

- 33.** Las personas con una alta estabilidad emocional tienen un mayor control de sus emociones y no se ven afectadas con facilidad por los problemas o reveses de la vida. Por eso es importante que los adultos que se mueven en la órbita de los jóvenes se preocupen por ellos y sean capaces de mostrarles esa preocupación con consejos, diálogo, acompañamiento, mostrándoles la realidad directamente como planteaba la cuestión Q.33 (p. 279). Los alumnos y alumnas reconocieron que:

Hay personas que se preocupan por ellos, que les procuran estabilidad emocional y los acompañan en su desarrollo y en su toma de decisiones, siempre desde una actitud de guías y orientadores, y no pensando y actuando por ellos. Esta percepción es alta en todos los niveles socioeconómicos estudiados.

- 34.** Especialistas de la salud mental manifiestan su preocupación por que el 60% de los pacientes que acuden a sus consultas presentan trastornos mentales producto del uso y abuso de sustancias nocivas, entre ellas alcohol, drogas y fármacos, sin la indicación adecuada como nos presenta Pedro González Blasco en él informa de la Fundación Santa María sobre los “Jóvenes Españoles 2005”. Alertan sobre el incremento de la ansiedad, la depresión y la esquizofrenia en los jóvenes, como consecuencia de la marginación social, la pérdida de esperanza y el individualismo, entre otros factores. Los alumnos preguntados en la Q.34 en este estudio concluyen que:

Los alumnos y alumnas, de los distintos contextos estudiados, son conscientes de que hay personas adultas que les previenen de cometer posibles errores: alcohol, drogas, violencia, etc. Lo anterior nos muestra que tanto las familias como el profesorado de los centros se sienten preocupados y realizan una labor importante de prevención desde las tutorías grupales y la puesta en práctica de programas específicos ante el abuso del alcohol o las drogas (Programa: “Entre todos”. Proyecto Hombre).

- 35.** Aprender a poner límites es una asignatura que se nos presenta a diario. El ítem Q.35, (pp. 280-281) interrogaba sobre la capacidad de establecer límites en nuestra vida, y lo que es aún más importante, ser consecuentes con ellos, como algo esencial, porque nos ayuda a delimitar las relaciones con las personas que nos rodean, pero también, nos sirven para no olvidarnos de quiénes somos y qué queremos. Al contrario, no poner límites implica, de cierta forma, dejar nuestra vida a merced de los demás permitiéndoles que decidan en nuestro lugar. Los límites son normas que regulan el comportamiento y que sirven para contener; guiar; proteger; prevenir y no solo para sancionar. Los alumnos encuestados en este estudio concluyen que:

Los jóvenes encuestados, de todos los niveles socioeconómicos y culturales, reconocen que son capaces de ponerse límites ante hechos o situaciones que pueden ser perjudiciales para su salud, su forma de pensar o sus creencias. Por tanto reconocen que ponen límites físicos y límites emocionales, y ambos les generan auto-regulación y autonomía, que es la base de la autoestima.

- 36.** El cometido principal del tutor es el de ayudar a los alumnos a diseñar el proyecto educativo personal, procurando que haya unidad de criterios y de acción educativa entre la familia y colegio. En el planteamiento tutorial de los centros La Salle se aprovechan todas las oportunidades que ofrece la convivencia diaria para atender a cada uno y para formarle, precisamente, a través de esas incidencias ordinarias. Las tutorías con los alumnos mayores, exige una aceptación mutua que no puede ser obligada sino libre, con una base de confianza indispensable. Los alumnos encuestados ante el ítem Q.36 (p.281) revelan que:

El alumnado participante en el estudio reconoce que pocos han hablado individualmente con sus tutores sobre temas personales. Es especialmente significativo en los alumnos de niveles medio-bajo y bajo. De esto se desprenden dos conclusiones: de un lado que no es una práctica muy extendida, la de hablar individualmente con los alumnos, y de otro lado, el que los alumnos sean capaces de dar el paso para pedir esas entrevistas personales con el profesor. Aquí interviene mucho el grado de confianza y simpatía que se tenga con el tutor/a.

- 37.** Cooperar es sinónimo de colaboración y ayuda. Las personas no actuamos de forma aislada lo hacemos mediante interacciones (relaciones sociales) y, a mayor cooperación, mayor rendimiento, como viene demostrando el aprendizaje cooperativo en los centros La Salle. El valor de la cooperación y la colaboración no nos viene dado de forma innata, sino que se aprende y se adquiere en la escuela, de ahí la importancia de trabajar de forma constante este valor en las aulas. Este estudio nos muestra que los alumnos y alumnas encuestados, ante el ítem Q.37 (p.282), destacan que:

Todo el alumnado, independientemente del nivel socioeducativo y cultural al que pertenezcan, colaboran con las personas que les piden ayuda de forma desinteresada como un valor que tienen interiorizado y trabajado ampliamente en los centros La Salle a través de distintos programas y actividades educativas y de voluntariado (Aprendizaje Cooperativo, Programa de Alumnos Ayudantes y Mediadores de Conflictos, Actividades de colaboración con la ONGD - PROYDE, y actividades desde los Departamentos de Justicia y Solidaridad de los Centros, etc.).

- 38.** El botellón entendido como la ocupación por parte de los jóvenes del espacio público de pueblos y ciudades (calles, plazas y parques) durante la noche de los fines de semana para beber, escuchar música y charlar entre ellos, es un fenómeno que, hasta hace poco tiempo, no trascendía el ámbito local. Cada pueblo o ciudad contaba con una dinámica del botellón propia en función de la cantidad de jóvenes que se movilizaban, los lugares donde se reunían, las consecuencias que generaba, la actitud de los vecinos y, cuando existía, la respuesta de la Administración, casi siempre local. El botellón no es, pues, un hecho conflictivo aislado. El contexto en el que se origina, la movida, es en sí misma problemática en muchos lugares, configurándose el botellón como un exponente más. Este estudio nos muestra ante el ítem Q.38 (p.282) que los alumnos y alumnas encuestados ponen de manifiesto que:

Por regla general los jóvenes de cualquier contexto social, económico y cultural, reconocen que no cuidan, suficientemente, los lugares de encuentro a la hora del botellón. En efecto, las quejas de los vecinos de las zonas de marcha no son nuevas. Estas protestas han propiciado que muchas autoridades municipales incrementen las medidas de control de ruidos y de residuos ya que la higiene brilla por su ausencia tras los encuentros de los jóvenes.

- 39.** Ante el deterioro del medio ambiente y la escasez de recursos naturales, los jóvenes han empezado manifestar mayor preocupación y consciencia en temas como el calentamiento global, el consumo de productos ecológicos, el reciclaje y el gasto en energía. Ante la cuestión Q.39 (pp.282-283): “Me preocupa el medio ambiente y procuro no gastar mucho papel y no desperdiciar el agua”. Este estudio nos revela que:

Hay alumnos y alumnas, de todos los niveles sociales, que se sienten sensibilizados y se preocupan de no gastar excesivamente los recursos naturales, adoptando buenas prácticas cotidianas, y hay quienes – lamentablemente- no prestan atención al tema, o no tienen esa sensibilidad. Curiosamente a ninguna generación como a esta se les ha transmitido tanto, desde la escuela, el tema del medio ambiente, y sin embargo parece, en muchas ocasiones, como si se produjese el efecto contrario.

40. Ciertamente es interesante comprobar en que nuestros alumnos y alumnas, como nativos digitales, son conscientes de su contribución a una nueva forma de construir la realidad social. El fenómeno emergente de Internet, o mejor dicho, de los múltiples servicios que se ofrecen a través de la red, como el correo electrónico, la mensajería instantánea, los paquetes multimedia, las videoconferencias, o el acceso remoto a otros dispositivos, son recientes en la red, y están haciendo que los adolescentes y los jóvenes se relacionen con personas muy distintas a su entorno social. La conclusión que se desprende de la Q.48 de este estudio es que:

Nuestros adolescentes y jóvenes se relacionan con personas muy distintas, de entornos sociales diferentes, culturas, etnias y creencias. Son una generación abierta a la globalización y conscientes de que los jóvenes de todo el mundo viven y experimentan los mismos, problemas, escuchan la misma música y comen determinadas comidas. Hay, proporcionalmente, más alumnos de niveles socioeconómicos y culturales más bajos que se relacionan con personas distintas a sus propios entornos. También influye, en este sentido, el gran trabajo que se ha hecho en nuestras escuelas en el tema de la inclusión.

6.2.5. Quinto ámbito: Cultura de los Centros – La Salle:

En este apartado nos cuestionábamos sobre si el modelo era capaz de crear una cultura de centro que se traslada, como valor añadido, a los alumnos y si se necesita esa cultura: apoyo a los alumnos, experiencias y vivencias personales, escala de valores: solidaridad, justicia, responsabilidad, ayuda, convivencia – compañerismo, interioridad – trascendencia, creatividad... Las cuestiones que se centraban en este ámbito eran las siguientes: **Q.40; Q.41; Q.42; Q.43; Q.44; Q.45; Q.46; Q.47;...; Q.49; Q.50**

41. En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y se adquieren los hábitos de convivencia y de respeto mutuo. Por ello, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia es, de acuerdo con el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, uno de los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo. Cuando en la Q.40 (p.284): “En el centro me han explicado mis deberes como estudiante”. La percepción mayoritaria del alumnado en el estudio demostraba que:

El alumnado de distintos contextos es consciente de que se les han explicado, por parte de los tutores y los profesores, sus deberes como estudiantes. Un ejercicio o actividad que se suele hacer en las jornadas de sensibilización de comienzo de curso, y se recuerdan en algunas tutorías a lo largo del curso escolar.

42. Un elemento actual que aglutina las ansias de espiritualidad de los jóvenes y el compromiso social, es el fenómeno del “voluntariado”, ya sea dentro de la Institución de la Iglesia Católica como fuera de ella. En los centros La Salle, desde hace tiempo, tenemos claro que una parte muy importante de nuestro estilo educativo se caracteriza por formar a nuestros alumnos como personas solidarias y preocupadas por las cuestiones sociales y las injusticias que afectan a nuestro mundo, comenzando por nuestro entorno más próximo. De acuerdo con nuestro Ideario, valores como la justicia, la paz, la igualdad, la solidaridad, el compromiso, el espíritu crítico, el respeto

y cuidado de la creación,..., son tan importantes y decisivos en la configuración del crecimiento personal de nuestros alumnos como cualquier disciplina académica. (Q.41, p.284). Los profesores y alumnos manifestaron en el estudio que:

Los alumnos y alumnas, de forma general, y el profesorado reconocen y valoran, muy positivamente, el despliegue de actividades y buenas prácticas tendentes a trabajar la solidaridad, la justicia, la igualdad y la paz, entre otros valores, como algo constitutivo de la dinámica de los centros La Salle. En este sentido están cobrando importancia en el Sector de Andalucía las cuatro Obras Socioeducativas en la que se trabaja con inmigrantes, y niños y jóvenes en situaciones de riesgo.

- 43.** Actualmente, se vive en un mundo de cambios constantes y vertiginosos, aquello que hoy es nuevo mañana ya está pasado de moda. La persona está rodeada de muchos estímulos, la televisión, el radio, el internet, el cine, revistas, periódicos, etc., y es importante tener la capacidad para detenerse, analizar y no dejarse influenciar por lo que se ve y escucha. Tener un sentido crítico supone tener ideas propias, criterios personales y estados de opinión sobre las cosas. Ciertamente nadie es poseedor de la verdad absoluta, pero no estamos vacíos de ella, porque nuestra inteligencia nos ayuda a comprender las cosas. Educando el sentido crítico, se consigue como objetivo que nuestros niños y jóvenes puedan reconocer la verdad y distinguir el bien del mal. En la Q.42 (p. 285) los alumnos reconocieron en el estudio que:

El alumnado de los diferentes contextos sociales reconocen que en los centros La Salle, y en las actividades que se realizan en las clases se favorece el espíritu crítico, la disparidad de opiniones y el respeto a las mismas. Cada vez más el profesorado tiene claro que para “aprender a aprender” es necesario el conflicto cognitivo, procurando que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual y sea capaz de esgrimir opiniones razonadas. Las asignaturas de Ética, Religión, Proyecto Integrado (enfocada dicha asignatura al tema social y de voluntariado), profundizan en la formación del espíritu crítico.

- 44.** La juventud es la etapa de la vida en la que el ser humano debe encontrar su propia forma de vivir la vida, y por eso se caracteriza por la búsqueda de la autonomía personal. En esta búsqueda intervienen e influyen muchos elementos de tipo familiar, educativo, social, religioso, etc., pero nadie está exento de hacer su propio camino, ciertamente, contando con una gran variedad de ayudas, pero, en definitiva, con la responsabilidad de hacer un camino en solitario, un camino único, irrepetible, incomparable con el de otros... La mejor ayuda que un joven puede recibir para este camino proviene de presentarles modelos de vida coherentes, personas que les sirven de referencia en su desarrollo como persona. En la Q.43 (p.285) los alumnos y alumnas reconocieron en el estudio que:

El alumnado de los contextos estudiados es consciente de que en los centros La Salle se les presentan modelos de personas que les ayudan a ir creciendo como personas respecto de sí mismo y cubrir la necesidad de que delimite claramente su propio proyecto de vida (saber qué quiere) y, después, respecto de los demás, pues está llamado a convertirse en modelo de referencia para los demás jóvenes de su entorno social.

- 45.** Desde el Carácter Propio de los Centros La Salle se promueve desde la educación del ocio y el tiempo libre el asociacionismo en grupos de índole religioso, cultural y

deportivo,... Q.44 (p.285), favoreciendo el que los alumnos libremente pertenezcan a grupos de catequesis, culturales y deportivos. Los alumnos consideran en el estudio que:

Mayoritariamente los alumnos y alumnas saben que en los centros La Salle se les hacen ofertas para pertenecer y participar en grupos de Salle Joven, Scouts, Cofradías y Hermandades, grupos de teatro, voluntariado en el Tercer y Cuarto Mundo, equipos de distintas disciplinas deportivas, etc.

- 46.** Como refleja el informe *Jóvenes Españoles 2010*, de la Fundación SM, esta generación cree más profundamente, que las anteriores, en la igualdad entre hombres y mujeres, en la democracia como sistema de organización social, en la necesidad de ordenar el mundo de forma sostenible, en la radical injusticia que supone hacer diferencias entre personas en función de su etnia, en que la guerra es siempre la demostración de un fracaso y un mal en sí misma. Paradójicamente, el mismo informe refleja el acusado descenso en la implicación de los jóvenes en causas concretas, ya sea desde el asociacionismo, el voluntariado o, por supuesto, la política. Con el ítem Q.45 (pp.286-287) se les planteaba si serían capaces de trabajar en alguna asociación dedicada a los pobres. Los alumnos y alumnas concluyen:

Sólo la mitad de la población encuestada se ve involucrada en asociaciones dedicadas al trabajo con los más pobres directamente. Se destaca que los alumnos de niveles sociales más bajos se ven más capaz de trabajar por los pobres. Entendemos que algunos más serían capaces de colaborar en cuestaciones a favor de los necesitados ya que la realidad de las campañas que se realizan en los centros demuestra que los alumnos y alumnas, mayoritariamente, están sensibilizados con la pobreza. El hecho de que se realicen semanas de Realidades Sociales en los centros, donde se acercan a estas realidades de pobreza y marginación también hace que profundicen en el mismo tema.

- 47.** El sociólogo Javier Elzo (2008) apunta que la disminución en la práctica religiosa de los jóvenes desciende cada año, de forma considerable, que hay un sector que recurre a ella en momentos especiales como: circunstancias personales, exámenes, enfermedad, expresión individualista de la religiosidad. En La Salle como centros religiosos no pretendemos forzar una creencia, pero sí dar pistas y cauces de acompañamiento de la interioridad y la trascendencia. Cuando se les preguntaba en la Q.46 (p.287) si las celebraciones de la fe servían para la reflexión sobre su opción vocacional, los alumnos expresaron que:

Sólo a la mitad de los encuestados expresan que las celebraciones de la fe, que se realizan en el centro, favorecen la reflexión sobre su opción vocacional. Entendida esta opción vocacional, de forma global, como persona que celebra desde la fe su persona y todo lo que le rodea. La conclusión que se desprende es que esta práctica religiosa no está llegando a la mitad de los alumnos, tal vez porque no siente esa necesidad de celebrar o porque la didáctica de esas celebraciones no les llega profundamente. Esto se constata por igual en todos los niveles socioeconómicos y culturales.

- 48.** Las relaciones sociales, interpersonales, de alguna manera, establecen las pautas de la cultura de grupo y su transmisión a través del proceso de socialización, fomentando la percepción, la motivación, el aprendizaje y las creencias (Tapscott y Williams, 2006). Las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral

de la persona. A través de ellas, el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas habilidades puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de vida. Cuando se les preguntaba a los alumnos si se relacionaban con bastantes compañeros y compañeras del centro en el ítem Q.47 (p.288). El alumnado expresaba que:

Los alumnos y alumnas, de todos los niveles sociales, se relacionan mucho con sus compañeros y compañeras. Tal vez ayude a esto que la gran mayoría de nuestros centros tienen entre trescientos y seiscientos alumnos y alumnas, lo que hace que se conozcan todos, y exista un nivel alto de relaciones. Son muchos los alumnos y alumnas cuyas amistades, a la hora de salir, son los propios compañeros de clase.

- 49.** El desarrollo actual va logrando un nivel de vida cada vez mejor para unos sectores, pero a costa de excluir y marginar a otra parte de la población. A nivel mundial, las grandes potencias (Europa, EE.UU. y Japón) aumentan su nivel de vida a base de marginar cada vez más a los países del Tercer Mundo. Por eso en los centros La Salle nos preocupa inculcar en nuestros alumnos el compromiso social para la transformación de las realidades de injusticia, pobreza y marginación con la puesta en marcha de programas y actividades tendentes a ese compromiso social de transformación (Q.49, p.288). El alumnado coincide en gran medida en que:

Todos los alumnos y alumnas, sean del contexto que sean, se sienten comprometidos con las realidades de pobreza y marginación. Se comprueba, en el día a día, la preocupación de los alumnos por la marginación de las personas, la pobreza en lugares de misión y la que se vive de cerca con el paro creciente y los barrios marginales de los pueblos y ciudades. En este sentido los alumnos son sensibles a las campañas de recogida de alimentos, materiales escolares, campos de trabajo en zonas marginales, etc.

- 50.** A las puertas del siglo XXI, la cuestión no es únicamente preguntarse si aún existen desigualdades sociales, empobrecimiento y guerras, en el sentido integral del término, sino también analizar por qué entre ricos y pobres las diferencias son cada vez más dilatadas e insalvables; por qué los pobres son cada vez más pobres. Por qué se propician los conflictos armados mientras se mantiene una doble moral de denunciar dichos conflictos pero seguir vendiendo armas. La cuestión Q.50 (p.288) preguntaba sobre si suelen reflexionar sobre los hechos y situaciones que son negativas socialmente. Los alumnos expresaron que:

El alumnado de los distintos contextos estudiados suelen reflexionar sobre los hechos o situaciones que son negativas en la sociedad (guerras, pobreza, discriminación, injusticias, etc.). Muestran que están preocupados por estas realidades que amenazan al mundo, en general, y las personas en particular. Son conscientes de estas realidades porque están bombardeados por un alud de información. Lo que ocurre al otro lado del planeta es visto en directo.

6.2.6. Epílogo o conclusión general sobre la hipótesis del estudio:

En síntesis, se puede concluir que la puesta en práctica del Modelo Holístico subyacente en el Carácter Propio de los Centros La Salle, a través de la implementación de programas, actividades y buenas prácticas, hace que los alumnos de distintos contextos sociales, familiares

y escolares del Sector La Salle – Andalucía, que han permanecido durante la Educación Primaria y Secundaria, en dichos centros, se perciban con un alto grado de autonomía personal y ante su aprendizaje, sean responsables en la toma de decisiones personales y de formación y tengan un compromiso social claro para transformar el mundo, conscientes, además, de que estas tres dimensiones se les han trabajado a lo largo de su periodo de escolarización.

Ciertamente las conclusiones también dejan ver algunas dificultades y limitaciones en dichas percepciones del alumnado, que destaca que algunos elementos fundamentales, aunque reconocen su presencia en el modelo, no están suponiendo un valor añadido y no consiguen los efectos deseados sobre ellos. Dentro de estos elementos aparecen las tutorías grupales, las entrevistas personales con los tutores, la orientación profesional y vocacional, la reflexión de la mañana,...

En este sentido se visualiza como imprescindible el implementar unas dinámicas de acompañamiento de los procesos personales de los jóvenes, atendiendo a su educación integral y por tanto acompañando sus procesos de toma de decisiones personales y de sus estudios de futuro, sus procesos de reflexión y conocimiento de la propia persona y su interioridad, sus procesos afectivos y de relaciones sociales y su planteamiento vocacional y profesionales.

6.3. Implicaciones: Propuestas de mejoras al modelo existente

Convencido de que el modelo educativo vigente fue diseñado con la mejor intención de impulsar la educación integral del alumnado, en la realidad existen elementos que no se llevan a la práctica con total aplicación o de manera deficiente. Por tanto es importante, no sólo mejorar el modelo, sino ir dotándolo de elementos que se vislumbran de cara a la educación del futuro. Elementos que tienen que ver no sólo con el alumnado, sino con el profesorado, las estructuras organizativas, la gestión de los centros, el uso de las nuevas tecnologías, la relación familia – escuela y el contexto social y mundial que nos envuelve.

6.3.1. Introducción:

Ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, se requiere dar respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; adoptando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente.

Debemos crear la capacidad de poner en funcionamiento, de forma integral, aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. Las personas necesitan una amplia gama de competencias para afrontar los complejos retos del mundo de hoy. Debemos educar para la vida, para las elecciones de vida que realice un individuo a lo largo de su existencia.

Para plantear las posibles implicaciones que se infieren de este trabajo he seguido un esquema básico de trabajo, que se expone a continuación:

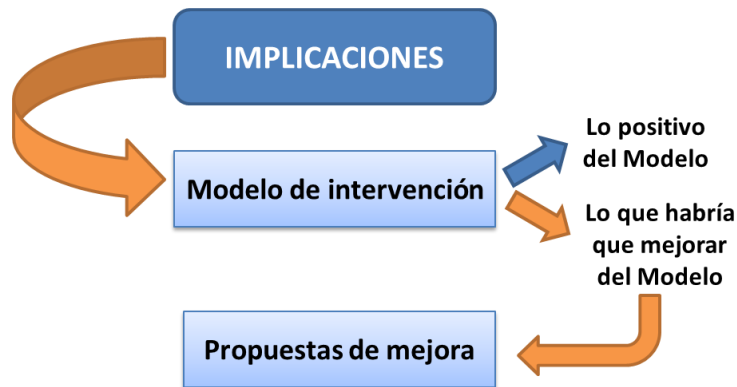


Figura 18: Esquema básico de trabajo para establecer propuestas de mejora a partir de las implicaciones y repercusiones del estudio. (Elaboración propia).

6.3.2. Implicaciones y repercusiones del modelo educativo:

Las implicaciones y repercusiones del modelo propuesto se han trabajado siguiendo una secuencia desde la figura central del alumno, sobre el que descansa la “pedagogía paidocéntrica” que propone el Carácter Propio de los Centros La Salle, pasando por la interacción personal y educativa del alumnado con el profesorado dentro del aula y la estructura organizativa y de funcionamiento de los centros, hasta el contexto que representa para el propio alumno su familia y el entorno social que lo engloba todo.

El siguiente cuadro se expresa el contenido de las implicaciones expuestas más abajo para mejorar el modelo de partida del estudio.



Figura 19: Implicaciones y repercusiones sobre los ámbitos estudiados y analizados.(Elaboración propia).

6.3.3. Implicaciones ante el perfil del alumnado y el profesorado del s. XXI:

Las características de los alumnos actuales y del profesorado que se está contratando en los últimos cursos hacen necesario que hagamos una diferenciación de perfiles de unos y de otros.

6.3.3.1. Implicaciones ante el perfil del alumnado:

1. El alumnado actual pertenece a una categoría denominada “pluriverso juvenil”, es decir, existen en la actualidad muchas tipologías de jóvenes que se expresan de muy diversa manera, que aunque tengan elementos comunes, tienen formas y comportamientos distintos.

Es necesario realizar un estudio en profundidad para conocer el perfil (intereses, gustos, tendencias, creencias, preocupaciones, relaciones sociales y de amistad, papel de las familias, uso de las nuevas tecnologías...) de los jóvenes de nuestros centros, por parte de la Institución Lasaliana y de los educadores que trabajan con ellos diariamente, para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de los alumnos del s. XXI.

2. Según revela el estudio de la Fundación Santa María: “Jóvenes Españoles 2010”, casi la mitad de los jóvenes (46,3%) declara su falta de confianza en un futuro prometedor para ellos, independientemente de la crisis económica.

Debería ser una práctica habitual en los centros tratar temas de emprendimiento y empoderamiento que sirvan para crear en los jóvenes una conciencia de que saldremos de la crisis económica actual y, a medio plazo, existirá un impacto laboral más positivo de cara a su futuro personal y profesional.

3. Con respecto a los problemas que amenazan su futuro, los jóvenes muestran preocupación ante temas como: el paro, en el primer lugar, seguido de otros aspectos como son: la droga, la vivienda, la inseguridad ciudadana, la falta de futuro para los jóvenes o el terrorismo.

Desde una planificación de acción tutorial grupal, las escuelas La Salle, deberían tratar temas que preocupan a los jóvenes en las tutorías (el paro, la droga, la vivienda, la inseguridad ciudadana, la falta de futuro para los jóvenes o el terrorismo), así como en charlas, mesas redondas o paneles de expertos, en las que se dé una visión positiva del futuro y se les dote de una serie de herramientas personales que se necesitan para encarar estos temas que les preocupan y de cómo podemos trabajar personal y comunitariamente en la mejora de ellos.

4. Son muchos los jóvenes que opinan que la política nada tiene que ver con ellos, y que ésta no afecta para nada a su vida privada. El estudio de la fundación Santa María de 2010 nos revela que el 56,6% de dichos jóvenes opinan de esta manera y que apenas uno de cada cuatro jóvenes afirma seguir

frecuentemente la información política en los medios de comunicación. Tampoco sus conversaciones con los amigos giran alrededor de temas políticos, ni participan en foros o chatas sobre este tema.

Esto nos indica la visión tan deplorable que los jóvenes tienen de la clase política, aunque sí reconocen que la democracia es el mejor de los sistemas políticos. Por tanto es importante educarlos en ser ciudadanos activos que asumen unas normas y valores sociales y reivindiquen, desde la tolerancia y el diálogo, unos derechos y deberes. Tal vez sería importante que, desde los Colegios La Salle, se participase en los ayuntamientos desde los foros de participación ciudadana. Se realicen actividades de debates sobre temas que tiene que ver con la ciudadanía y la vivencia democrática de nuestra sociedad.

5. Esta tesis concluye que se está dando una disminución de la conciencia ambiental juvenil, muchos consideran que el equilibrio de la naturaleza es lo bastante fuerte para resistir los impactos medioambientales. Es considerable el porcentaje de jóvenes que se muestran poco sensibles a tirar papeles y a no cuidar los espacios urbanos.

Se hace muy necesaria una concienciación mayor, desde la tutoría y las distintas áreas curriculares, sobre los peligros que amenazan el medio ambiente y las repercusiones que este deterioro ejerce sobre los seres humanos. En este sentido habría que seguir realizando actividades al aire libre de contacto con la naturaleza, visitas a plantas de reciclaje de basuras, depuradoras y desalinizadoras, charlas sobre deforestación y prevención de incendios, etc.

6. Según este estudio la proporción de jóvenes para los que beber alcohol y hacer botellón es algo bastante o muy importante cuando salen los fines de semana con los amigos.

Es importante que desde los centros La Salle se siga sensibilizando a los jóvenes sobre el consumo de alcohol y otras sustancias peligrosas para su salud. En este sentido no deben abandonarse las tutorías referidas a este tema con el concurso de especialistas en la materia, materiales que ofrecen muchos ayuntamientos (área de salud), así como algunos programas específicos como el programa “Entre Todos” de Proyecto Hombre.

7. Los jóvenes estudiados se perciben autónomos a la hora de tomar decisiones y ante sus estudios, pero otro tema muy distinto es el de la emancipación, ya que esta se produce tardíamente en torno a los 27 o 28 años. Suelen permanecer durante mucho tiempo en el hogar familiar por distintas razones.

En cuanto a las razones para emanciparse y dejar el hogar familiar, entendemos que el primer factor de los alumnos estudiados es el de terminar sus estudios, pero sí que revelan que estarían dispuestos a vivir en cualquier lugar del mundo. Creo que es importante seguir profundizando en nuestros centros en el aprendizaje y el dominio de las lenguas extranjeras como una plataforma para encontrar trabajo y emanciparse.

8. El hogar familiar se ha convertido en un ámbito extraordinariamente cómodo para los jóvenes y en un espacio mucho más tolerante, en el que a su vez todos sus miembros deben implicarse en su mantenimiento. El principal elemento de conflictividad intergeneracional se localiza en la falta de colaboración en las tareas domésticas; donde los padres siguen educando de forma diferenciada a sus hijos y a sus hijas.

Se hace necesario una educación doméstica y unos aprendizajes tanto en la escuela como en la familia sobre tareas y responsabilidades familiares que sirvan como herramientas de la autonomía personal y la responsabilidad. Deberían programarse por los centros una serie de talleres que enseñen a nuestros alumnos a realizar labores domésticas, en especial un taller sobre cocina, dietética y nutrición.

9. Estamos ante una generación de adolescentes con unas características especiales en lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tienen gran facilidad intuitiva para manejar aparatos electrónicos de todo tipo, se mueven con mucha facilidad por la red utilizando internet, las redes sociales y las plataformas virtuales. Según la Fundación Santa María en la actualidad el 98% de la población juvenil española tiene y utiliza el móvil, principalmente como red social para pasar el rato y hacer amigos, además uno de cada dos jóvenes usa el ordenador a diario.

Se hace necesario una información y formación, desde una reflexión crítica del profesorado, hacia los alumnos para la correcta utilización de las nuevas tecnologías, orientando y previendo los posibles peligros que conlleva dicha utilización.

10. El análisis de las condiciones que facilitan la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera innovadora se convierte en una reflexión ineludible. Entre las principales condiciones es preciso tener en cuenta su financiación y sostenibilidad, el desarrollo de contenidos digitales significativos, pertinentes y suficientes, así como la formación de los profesores para que dispongan de las competencias necesarias para su utilización...

Reflexión y análisis, por parte de los centros, sobre el acceso a los contenidos docentes y el no acceso a cualquier información contraproducente para el proceso de enseñanza – aprendizaje, susceptible de ser extraída de la red. Los niveles de filtros y barreras técnicas (firewall y proxies) que se deben establecer para la utilización de los diferentes dispositivos electrónicos, así como el uso de determinadas aplicaciones y de internet por el alumnado.

6.3.3.2. Implicaciones ente el perfil del profesorado:

11. La enseñanza ya no puede ni debe centrarse sólo en los contenidos sino en las interacciones que se producen alrededor de ellos, en este sentido el Dr. Alberto J. Cañas, Director Asociado, Científico Senior y co-Fundador del Institute for Human and Machine Cognition (IHMC), señala que las habilidades docentes del siglo XXI también eran válidas en el siglo XX, pero

es en este momento en que existe una mayor conciencia y las TIC nos han forzado a repesar el rol del profesor.

Hoy se requiere un profesor que sea competente en su materia, pero que también sea competente pedagógicamente, ya que el momento educativo actual requiere el “*know-how*” (saber cómo o saber hacer) integrando lo teórico y lo práctico, que trabaje en equipo cooperativa y colaborativamente con otros docentes, que sea capaz de utilizar las herramientas TIC, que tenga dotes de liderazgo y que se comprometa con el aprendizaje permanente.

12. En la próxima década, y por razones demográficas, más de 200.000 profesores abandonarán en nuestro país el sistema educativo a consecuencia de su jubilación. Este profesorado experimentado, que constituye uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, habrá de ser sustituido por otro perteneciente a una nueva generación.

Las cualidades y competencias del profesorado de nueva generación deben centrarse en: 1. Trabajar con otros; 2. Trabajar con la información y el conocimiento de las tecnologías y 3. Trabajar con y en la sociedad. El siguiente esquema, basado en el documento del Consejo Escolar del Estado (2014), puede enriquecer estas tres cualidades:

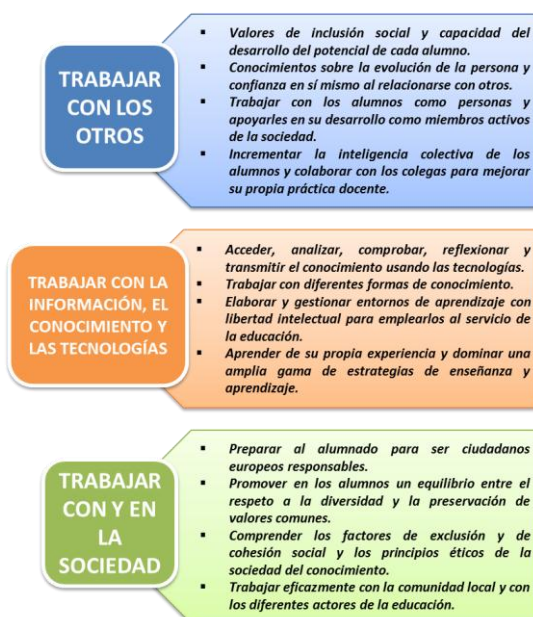


Figura 20: Marco común de competencias del profesorado según la Comisión Europea.

13. De acuerdo con el Informe McKinsey 2007, se acepta que “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores”, concluiremos que una buena selección del profesorado puede convertirse en la piedra angular de la mejora de nuestro sistema educativo, y por ende, de nuestros Centros La Salle.

En primer lugar es necesario planificar cómo debe ser la formación del profesorado y del PAS, para que se den las respuestas educativas necesarias ante las nuevas generaciones del siglo XXI y las exigencias

del modelo pedagógico que propongo. Habría que determinar el perfil de competencias del profesorado que facilite los procesos de selección y de formación, al mismo tiempo establecer un sistema de selección previo a la formación inicial, válido para la titularidad de los centros La Salle, que incluya en los procedimientos de selección el ámbito disciplinar o académico, el didáctico-pedagógico, las habilidades sociales y de comunicación, el nivel de idiomas, su capacidad de implicación en la pastoral y/o en el voluntariado social.

14. La formación del profesorado, independientemente de los cambios que provocará la adaptación al Espacio Europeo, necesita nuevas orientaciones que ayuden al futuro profesional a resolver los problemas que se le presentan en el aula y a mejorar la eficiencia de sus tareas. Por tanto con los profesores de nueva incorporación habrá que seguir el siguiente protocolo en su formación y evaluación de su competencia y desempeño:



Figura 21: Esquema de formación, evaluación y desempeño del profesorado novel. (Elaboración propia)

15. Visualizar y predecir cuál es la formación en nuevas tecnologías y herramientas tecnológicas que requieren o, van requerir los profesores para el Sistema Educativo del s. XXI, es una tarea bastante compleja, aun así creemos que es importante tener en cuenta cuáles deberán ser las destrezas mínimas de estos profesores a nivel informático, ofimático y de comunicaciones (en base a Kook, 1997).

Aprender y enseñar usando las TIC requiere de un planteamiento metodológico distinto, así como el dominio de una serie de herramientas tecnológicas y digitales. La siguiente tabla nos muestra algunas habilidades o destrezas que deben tener los profesores para encarar el proceso de enseñanza – aprendizaje con el concurso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:

AMBITOS DE FORMACIÓN EN NUEVAS TECNOLOGÍAS	
REDES	<p>Información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de navegadores. ▪ Utilización de servicios WWW. ▪ Acceder a servicios on-line vía modem. ▪ Utilizar servidores FTP. <p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enviar y recibir correo-e ▪ Participar en videoconferencias (tanto activa como pasivamente). ▪ Acceder y participar en canales de IRC. ▪ Uso de plataforma Moodle. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener conocimientos mínimos de algún lenguaje de programación ▪ (nociones básicas de JAVA). ▪ Leer y escribir documentos HTML (diseñar y desarrollar páginas ▪ WEB). ▪ Utilizar herramientas de trabajo cooperativo.
UTILIZACIÓN DE MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar CD's que contengan materiales y cursos de formación. ▪ Preparar y utilizar presentaciones en formato electrónico utilizando ▪ ordenador y cañón de proyección. ▪ Identificar, valorar y seleccionar software educativo para un nivel educativo concreto.
UTILIZACIÓN DE PERIFÉRICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar con facilidad el CD-ROM, el DVD (Digital Vídeo Disc) y el videodisco. ▪ Utilizar el escáner. ▪ Utilizar cámaras de fotos y de vídeo digitales.
OFIMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar algún procesador de textos. ▪ Dominar alguna Base de datos. ▪ Utilizar programas de gráficos para crear ilustraciones, presentaciones, edición de vídeos y animaciones.

Tabla 54: Ámbitos de formación en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

16. Los expertos internacionales de la educación asumen que hoy es necesario el concurso de las nuevas tecnologías para enseñar, que el profesor debe ser un experto tecnológico, algunos autores hablan del ciberprofesor que dominando las NT debe constituirse en experto en una triple dimensión.

- Experto planificador y desarrollador de actividades y tareas presenciales, semipresenciales, a distancia y en entornos físicos y presenciales y en entornos tecnológicos y virtuales.
- Experto en contenidos, más como diseñador, productor y evaluador que no como aplicador de aquellos contenidos diseñados por personas externas y comercializados por firmas comerciales (libros de texto en papel o en soporte digital), aunque con frecuencia deberá integrarse en equipos interdisciplinarios para poder asumir esta tarea de diseñar tareas escolares, proyectos y sesiones de trabajo cooperativo.
- Experto en medios y dispositivos tecnológicos, debe conocer todos los recursos tecnológicos para poder determinar el momento y nivel de utilización. Debe formarse continuamente para poder tener conocimiento de todas las innovaciones y avances tecnológicos aunque ello no implique, necesariamente, que los deba dominar o aplicar.

17. Según la mirada de los expertos en la encuesta por la World Innovation Summit for Education (WISE), en el 2030 la figura convencional del maestro frente al aula se desdibujará y aparecerá un nuevo contrato de clase entre docente y alumno. Mahaffie (1997) prevé que el papel del profesor tradicional será reemplazado por ser un "facilitador del aprendizaje".

El rol de los profesores es otro de los cambios que se debe producir en las escuelas. Debemos apostar por un docente que pasará a ejercer de mentor o guía de un alumno que construirá su conocimiento a partir de diferentes fuentes y no como transmisor casi único del conocimiento como sucede hasta ahora. Los alumnos actuales y futuros pueden encontrar en la Red una buena parte de lo que se explica en clase.

18. El profesorado del siglo XXI debe gestionar de forma distinta su manera de estar y de actuar ante los alumnos, y por tanto deberá usar métodos y técnicas distintas a la exposición tradicional

El papel que debe jugar el profesor del futuro va a ser mucho más relevante que el actual, ya que tendrán que mostrar a los alumnos que hay que ser críticos con la información, que no todo lo que encuentren en internet es correcto, que deberán seleccionar y acudir a las fuentes más fiables. Por tanto se hace necesario un currículo personalizado a la medida de las necesidades de cada estudiante, valorándose las habilidades personales y prácticas.

6.3.4. Implicaciones ante el desarrollo personal del alumnado y del profesorado:

Aunque soy consciente de que las implicaciones de discentes y docentes están relacionadas, para tener una visión más clara de dichas implicaciones, diferenciamos aquí las implicaciones ante el desarrollo personal de los alumnos por una parte y del profesorado por otra.

6.3.4.1. Implicaciones en el desarrollo personal de los alumnos:

19. Hasta ahora, las únicas competencias que se consideraban eran la lingüística y la lógico-matemática. Se trata de que el sistema educativo se dé cuenta de que las personas tienen muchas más dimensiones y de que hay que trabajar sobre todas ellas para garantizar un desarrollo integral de los niños. Cada vez está más extendida la idea de *“Learning by doing”* (aprender haciendo), en este sentido Gardner defiende que la brillantez académica no lo es todo y que a la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente.

Para procurar el desarrollo integral de todas las inteligencias que poseen los seres humanos habría que proveer a los niños y jóvenes de una serie de destrezas o habilidades personales o prácticas que les ayuden a desenvolverse en la vida ya que la escuela se centra especialmente en los contenidos. Estas *soft-kills* serían las siguientes:

- **Comunicar con destreza:** utilizando distintos lenguajes e idiomas, aprendiendo a expresarse ante un público. Habrá que enseñarles a expresarse y hablar en público con técnicas de comunicación lingüística (PNL).
- **Ser autónomos:** que el profesor no sea el que tiene que decidir todo lo que el alumno tiene que decidir o hacer. No les hemos enseñado a regularse personalmente.
- **Les falta seguridad:** los hemos hecho heterónomos, es decir dependientes de los adultos, con poca capacidad para enfrentarse a los problemas, sin la experiencia de equivocarse. Será muy importante enseñarles a gestionar el tiempo y sus recursos personales.
- **Capacidad para trabajar en equipos:** es el tema estrella en estos momentos y que necesita enseñar a los alumnos una serie de reglas que marcan el trabajo cooperativo. Habrá que dotarlos de habilidades sociales.
- **Creatividad:** los problemas actuales no son fáciles de resolver y necesitan el concurso de una gran dosis de creatividad. Es importante su capacitación a nivel de nuevas tecnologías y utilización de distintos dispositivos electrónicos y digitales.

- **La toma de decisiones:** como una forma de aprendizaje, de poner en funcionamiento lo que el alumno sabe y los recursos que tiene a su alcance para aprender haciendo. Habrá que dotarlos de técnicas de negociación.
- **Amplitud de miras:** hay que dotarlos de la capacidad de soñar y de que esos sueños se pueden hacer realidad con esfuerzo y constancia. Será imprescindible dotarlos de técnicas de búsqueda y mejora del empleo.
- **Ayuda en sus pasiones:** en la escuela solo existen los objetivos que marcan las leyes de educación. Pero hemos olvidado atender lo que apasiona al alumno, encausar sus habilidades y destrezas personales.
- **Capacidad para enfrentarse a la vida y arriesgar:** dotarlos de la valentía para aprender de los errores, a huir de las zonas seguridad, de dar soluciones a la propia vida sabiendo aplicar lo aprendido generalizando dicho aprendizaje. Habrá que prepararlos en el desarrollo profesional estratégico.

20. La educación del siglo XX se centró en el desarrollo cognitivo, donde la adquisición de conocimientos ocupaba la mayor parte del currículo educativo. Aunque también es cierto que siempre ha habido profesores que se han preocupado por otros aspectos como las emociones. Hoy reconocemos que es necesario desarrollar la inteligencia emocional para regular las propias emociones y entender las de los demás.

Es necesario trabajar más en profundidad desde la Escuela La Salle la inteligencia emocional. Una persona educada en la competencia emocional estará más preparada para enfrentarse a la vida y a las relaciones sociales de otra manera. Así estará alerta para no implicarse en el mundo de las drogas, en comportamientos de riesgo (violencia, delincuencia, fanatismos de todo tipo,...). Una conclusión clara es que es necesario empezar a educar las emociones a temprana edad.

21. En España la legislación nacional básica sobre la educación (la Ley Orgánica de Educación) recoge entre sus fines conseguir que el alumnado desarrolle el espíritu emprendedor. La LOE, que entró en vigor en 2009, abre la puerta a los avances en esta materia, que se introduce ya de manera oficial en los Reales Decretos sobre Enseñanzas Mínimas.

Se hace necesario que las escuelas La Salle establezcan programas pedagógicos que tengan como objetivo el de despertar las habilidades emprendedoras en los alumnos, promoviendo el crecimiento personal y potenciando la capacidad de iniciativa. En este sentido son interesantes las pautas (llaves) que marca García – Rincón (2012) a la hora de desarrollar la competencia emprendedora y que se reflejan a continuación.

COMPETENCIA EMPRENDEDORA	
PAUTAS - LLAVES	SUBCOMPETENCIAS
Llave motivacional - resiliencia	Lenguaje positivo con los niños y jóvenes, autoestima, motivación.
Llave creativo - innovadora.	Imaginación, apertura, curiosidad, pensar al revés.
Llave ético - humanista	Valores humanos, ética económica, responsabilidad, justicia social
Llave socio - relacional	Intercambio social, interdependencia, talento compartido, trabajo en equipo
Llave simbólico - educativa	Mensajes eficaces, símbolos, gráficas, presentaciones, varios formatos. Aprendizaje Experiencia (Ciclo de Kolb)

Tabla 55: Pautas para educar la competencias emprendedoras. (Elaboración propia)

6.3.4.2. Implicaciones en el desarrollo personal de los profesores:

22. El estudio del desarrollo profesional y personal de los docentes hace referencia a un ámbito muy relacionado con su conocimiento y su comunicación educativas que, aunque pueda ser no bien percibido por los estudiantes en su fase de formación inicial, incluye aspectos que ocuparán un primer plano en su esfera de intereses durante todo su ejercicio profesional.

Nuestra perspectiva holística y compleja debe considerar el desarrollo personal y profesional del docente como el resultado de la tensión dialéctica entre varios ámbitos externos e internos a la vez.

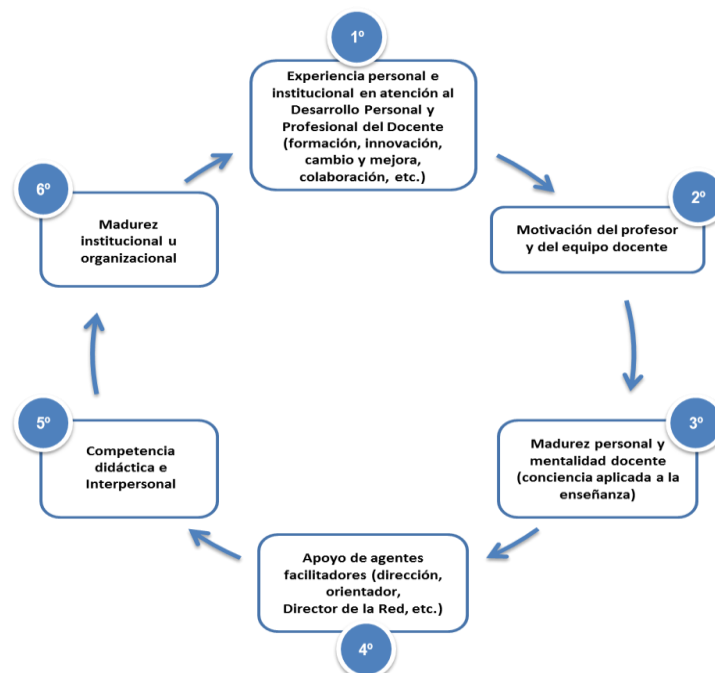


Figura 22: Relación dialéctica del desarrollo personal y profesional del docente (Elaboración propia).

23. El Espacio Europeo de Educación Superior, la Conferencia de Decanos y Directores en Magisterio y Educación, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y el propio Boletín Oficial del Estado han optado por un planteamiento técnico de la formación profesional del profesorado, olvidando la competencia socioafectiva de los futuros maestros para su desarrollo profesional y de interacción constante con los alumnos, sus familias y otros docentes con los que forma equipo.

La educación emocional debe ser una parte fundamental de la formación integral de la personalidad, y por ello debería estar presente en la preparación de todos los profesionales que trabajan con personas y ocupar un papel destacado en la formación de los maestros.

24. La competencia profesional entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores.

Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes. Por tanto, entendemos la formación del profesorado como el proceso continuo y permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la función docente. Esta formación continua permitirá al docente:

- Afianzamiento de la comprensión y ampliación de los contenidos curriculares. Incluye la mejora de habilidades básicas.
- Poder o saber cómo enfrentarse a demandas o situaciones nuevas: reformas, diversidad, multiculturalidad, conflictos,...
- Mejora de las habilidades usuales de la docencia (estrategias de enseñanza, evaluación en el aula, gestión de grupos, con la comunidad, etc.)

25. El profesor al desempeñar el rol docente está inmerso en una red de interacciones sociales que ejercen presión e influencia sobre él. Ciertamente son influencias derivadas de su rol pero que afectan a su yo privado, a su personalidad, a su manera de ser y actuar.

Las influencias hacia adentro y hacia afuera a las que se ve sujeto el profesor las podemos consignar en el siguiente gráfico:



Figura 23: Influencias sobre la persona del profesor. (Elaboración propia).

26. Los “profesores del futuro” deben ser profesores que enseñen pensando en el estudiante, que dejan de ser oradores y pasen a ser facilitadores y guías. Que busquen estimular las distintas formas de aprender de cada niño, utilizando herramientas simples y prácticas que le permitan entregar la misma información de siempre pero de una forma distinta.

Se impone la formación del profesorado en una serie de habilidades personales indispensables para encarar la educación en el futuro, dichas habilidades pueden ser, entre otras:

- **Mentalidad positiva:** consiste en tratar de comprender la realidad lo mejor que podamos y enfocarnos en aquellos aspectos beneficiosos que podemos manejar y que nos permitirán avanzar. Es decir, consiste en ser optimista.
- **Mantener la propia motivación:** consiste en que el profesor esté suficiente motivado, convirtiéndose así en una persona que realiza su trabajo con la suficiente energía que le impulse a alcanzar las metas propuestas.
- **Aplicar un aprendizaje renovado:** que requiere, por parte del profesor, el acompañamiento personalizado de cada alumno en su proceso de aprendizaje, la planificación del trabajo individual y de grupo y el planteamiento de objetivos claros y alcanzables para los alumnos, el despliegue de diversas metodologías (aprendizaje cooperativo, aprendizaje por problemas, tareas y proyectos, utilización de herramientas TICs,...).
- **Fijar objetivos y metas:** el profesor debe tratar de proponer a los alumnos objetivos y metas alcanzables y que se puedan medir y evaluar.

- **Optimizar el uso del tiempo:** Para optimizar el tiempo se requiere centrar las actividades pedagógicas en la promoción y desarrollo de capacidades y actitudes de los estudiantes para fortalecer los aprendizajes, evitando aquellas que no tienen sentido y razón de ser con el propósito que buscamos.

6.3.5. Implicaciones en el Modelo Docente propuesto:

Desde el modelo sistémico planteado en mi tesis, se contemplan una serie de elementos que configuran dicho modelo y que se concreta en ser un modelo: integral, creativo, contextual, axiológico, procesual, constructivista y holístico. Las siguientes implicaciones hacen referencia a estos elementos del modelo.

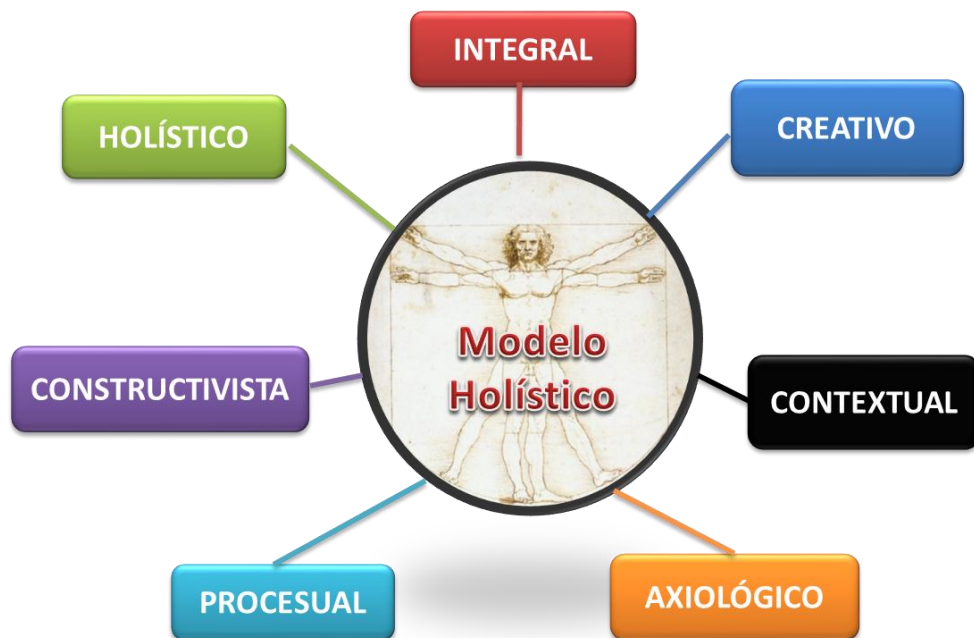


Figura 24: Dimensiones que constituyen el Modelo Sistémico propuesto. (Elaboración propia).

27. La educación debe ser entendida como un proceso de mejora continua del ser humano, educar no solo es transmitir conocimientos, sino formar al individuo de manera integral, abarcando todas las áreas del saber humano, que produce cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo.

Redefinir institucionalmente qué entendemos y qué queremos decir cuando hablamos de “educación integral”. Porque educar todas las facetas de la persona, pasa también por darle importancia al plano espiritual, la educación del tiempo libre, a la participación sin censura de alumnos y padres, etc.

28. El catedrático de Didáctica y Ciencias Experimentales de la Universidad Complutense de Madrid, Antonio Moreno, cree que “el sistema educativo está agotado, no da más de sí. La escuela tradicional es un aburrimiento, por

eso hay tanto fracaso”. Muchos compartimos este análisis. Los alumnos han cambiado, ya no son los jóvenes que hace diez años escuchaban, ahora ya no son capaces de seguir discursos largos. Por tanto el Modelo Docente del presente y del futuro debe ser distinto y gestionado de otra forma. Se va instalando poco a poco la conciencia de una necesidad clara de cambiar la escuela y sus formas de aprendizaje, para que el modelo docente que se proponga sea atractivo a alumnos y profesores.

Ante la visión del futuro de la educación en el que ya estamos inmersos se va desdibujando claramente la línea que separa a quiénes son los que enseñan y a quiénes son los que aprenden. Va apareciendo un perfil de alumnos con muchas más capacidades de acceso a las fuentes de conocimiento y una mentalidad más global y universal, que buscan a través de su aprendizaje un modo de responder a las necesidades personales, del entorno y a los problemas sociales.

29. Este modelo docente debe apostar claramente por ser lugares de intercambio y construcción de los aprendizajes, donde todos (profesores, alumnos y contexto), interactúen continuamente. Las escuelas deberán convertirse en redes, donde los alumnos interactúen entre ellos y con el profesorado, y se produzca así un aprendizaje colaborativo.

Se necesitan cambios de mentalidad, pero también de formas de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Implementar un modelo pedagógico que recoja todos los elementos citados más abajo requiere, por parte de la institución, un cambio de actitud en la forma de entender la educación. La creencia en un nuevo paradigma educativo. Que se realicen actividades y buenas prácticas que requieran una metodología centrada en el aprendizaje significativo, constructivista, por descubrimiento, etc. Expongo algunas características o elementos a ser considerados:

- Las clases dirigidas por un solo profesor se deberán transformar en salas de reuniones, donde los estudiantes intercambiarán ideas y opiniones, bajo la guía de uno o varios facilitadores experimentados. Pueden estar presentes uno o varios profesores y personas externas que puedan orientar o dar información relevante a los alumnos.
- Esta nueva gestión necesitará del concurso de un trabajo cooperativo por tareas o proyectos, que desarrolle todas las competencias y dé como resultado producciones realizadas o elaboradas por los propios alumnos. En estas producciones del alumnado habrá que utilizar distintos lenguajes (oral, escrito, pictórico, digital,...) que propicien al mismo tiempo las inteligencias múltiples.
- Se irán consolidando nuevas metodologías como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por tareas y proyectos, así como la incorporación del *flipped classroom*, en la que los alumnos preparan por su cuenta las clases y hacen una exposición en el

aula a sus compañeros con el acompañamiento y la guía del profesorado.

- Utilización de distintas herramientas como debates sobre temas concretos, preparando el posicionamiento a favor y en contra del tema. Utilización de esquemas gráficos, graficas, mapas conceptuales, etc., para facilitar el aprendizaje. Planteamiento de proyectos y estudio de temas que se sustentan en trabajo individual, grupal y cooperativo de integración y convivencia.
- Se deberá establecer el currículo de los alumnos de forma más personalizada, para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante, valorando no sólo los contenidos académicos, sino las habilidades personales y prácticas.
- En un futuro se irá desdibujando la frontera entre el centro y el hogar, ya que el aprendizaje no se reducirá a unas horas ni a unos lugares o espacios concretos. Una parte del trabajo se hará en casa y al ritmo que se establezca cada alumno.
- Para propiciar los ritmos individuales de aprendizaje, habrá más clases online. Esto permitirá, también, que los alumnos trabajen y no puedan utilizar los horarios convencionales. Se podrá llegar a tener clases en verano o durante los fines de semana.
- Internet y las bases de datos en la nube, deberán ser las principales fuentes de conocimiento y consulta, y por tanto se deberán utilizar distintos dispositivos electrónicos y digitales.
- El inglés se está convirtiendo, poco a poco, en la lengua global de la enseñanza y de la posterior profesionalización del alumnado para trabajar en cualquier lugar del planeta.
- El aprendizaje se deberá desarrollar a lo largo de toda la vida del alumno y no se limitará sólo a la etapa educativa obligatoria. La formación continua deberá ir teniendo cada vez mayor proyección e importancia como una forma de reciclaje continuo y de adaptación al medio.
- La Administración Educativa asegurará la igualdad de oportunidades, pero no podrá ser la única y principal fuente de financiación y de formación. Habrá que contar de forma más decidida con el concurso de empresas, entidades del ámbito de las empresas y las universidades.

30. La concepción constructivista del aprendizaje parte de la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno dentro del marco de la cultura a la que pertenece. La postura constructivista rechaza la concepción del alumno como un simple receptor y

reproductor de los saberes culturales, sino “desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias”.

La Obra Educativa La Salle entiende la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los alumnos son los principales protagonistas de su propia formación y crecimiento personal. Mediante el Aprendizaje Cooperativo y por Proyectos, junto a los Programas La Salle de Estimulación y Desarrollo de Capacidades, desarrollamos una pedagogía innovadora, con procesos que aseguran el acompañamiento, la evaluación y mejora continua de estos programas.

31. Las Obras Educativas La Salle incorporan de modo constante los avances tecnológicos poniéndolos al servicio de la dinámica pedagógica. Formamos en el uso de dichas tecnologías desde la valoración crítica, haciendo prevalecer los valores personales, éticos y relacionales sobre lo puramente técnico.

El informe “Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro” (Col. Fundación Telefónica / Ariel) propone varios modelos educativos de futuro para seis países que apuestan por integrar las TIC en cada región de forma coherente, entendiendo la educación y el contexto sociocultural de cada zona geográfica.

De cara al futuro es interesante establecer distintos modelos que den respuesta a distintos escenarios formativos de los centros La Salle. Los modelos podrían cubrir distintas necesidades y dar respuesta a distintos contextos educativos, siempre que estos se integren en la dinámica del desarrollo de capacidades con el diseño de tareas y/o proyectos dentro del aprendizaje cooperativo.

MODELOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN DISTINTOS ESCENARIOS	
Enseñanza estimulante:	El desafío: el programa diario se basa en la resolución de desafíos interdisciplinarios, en lugar de asignaturas. Se rompe la idea de currículo tradicional, ya que los retos se presentan de forma interdisciplinar.
	Aprendizaje incentivado: se dirige al aprendizaje autónomo de los alumnos y son los profesores quienes determinan los contenidos de aprendizaje y facilitan los recursos estimulantes, aunque es el propio alumnado quienes deben crear su propia base de conocimiento a partir del material aportado y el que ellos mismos vayan descubriendo.
Aprendizaje colaborativo:	La escuela y la comunidad: el colegio extiende la comunidad de aprendizaje incluyendo agentes externos; y esta comunidad tiene como función la ampliación de los objetivos de aprendizaje para incluir experiencias aplicadas al desarrollo profesional en las distintas asignaturas, así

	como la adquisición de habilidades sociales e interpersonales.
Aprendizaje personalizado:	Entornos potenciadores en red: los agentes se agrupan bajo diferentes entornos, en función de valores y principios pedagógicos compartidos. Los distintos entornos están gestionados por entidades educativas que son un nodo de la red global de educación y que proporcionan contenidos y apoyo en el proceso formativo.
	Autonomía en red: la escuela actual es sustituida por una red global de educación con proveedores de contenidos y agentes educadores (profesores, tutores) y entidades certificadoras que aseguran el cumplimiento de normativas y directrices educativas internacionales, nacionales o locales.

Tabla 56: Cinco modelos formativos en tres escenarios de aprendizaje.
(basado en Fundación Telefónica / Ariel).

32. La incorporación de las TIC a la educación exige pensar previamente cuáles son los objetivos y los retos de la educación y determinar posteriormente de qué manera y en qué condiciones la presencia de las TIC en las escuelas contribuye a ellos. Lo primero y más importante es determinar el sentido de las TIC en la educación y cuál es el modelo pedagógico con el que se puede contribuir de forma más directa a mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje.

El alumnado actual cada vez utiliza menos las bibliotecas y los libros en formato papel, ya que tienen toda la información necesaria al alcance de su mano y con sólo hacer un clic. Habrá que recurrir a “la nube” para almacenar herramientas y recursos de aprendizaje y poder acceder a ellos desde cualquier dispositivo, en cualquier momento y lugar, fomentado el trabajo colaborativo. Se hace imprescindible aquí el uso de la Plataforma Sallenet, no sólo como herramienta de gestión de los propios centros La Salle, sino como una herramienta pedagógico – didáctica para el desarrollo de la docencia.

33. La escuela lasaliana mantiene vivo el reto de la fidelidad creativa, siendo consciente de que encuentra su sentido en la oferta de respuestas adecuadas a la realidad que viven sus destinatarios. Esta escuela es conscientes de desarrollar el potencial creativo, práctico-reflexivo del alumno y del propio docente que reconstruyen y construyen el conocimiento científico, tecnológico y humanista en interacción con la comunidad

El aprendizaje con frecuencia se lleva a cabo mejor cuando los alumnos tienen oportunidades para expresar ideas y obtener retroalimentación de sus compañeros. Los estudiantes no pueden aprender a pensar críticamente, analizar información, comunicar ideas científicas, formular argumentos lógicos, trabajar como parte de un grupo y adquirir otras destrezas deseables a menos que se les permita y anime a realizar dichas tareas una y otra vez en muchos contextos, realidades y problemas distintos. El sistema educativo se centra siempre en

obtener la respuesta correcta, en reproducir lo que alguien ya produjo. Es un sistema basado en el control, mientras que lo necesario para la sociedad actual es un sistema de dotación de poder donde el individuo toma protagonismo construyendo sus propias producciones.

34. Quede claro que la escuela, toda escuela, es esencialmente proyecto y, como tal, requiere una columna axiológica que le dé coherencia y dinamismo, ya que toda la gama de comportamientos educativos – estructura, métodos, clima relacional...– es consecuencia de los criterios de valor a los que la comunidad educativa concede privilegio de importancia e integra en sí misma. La oferta axiológica del Carácter Propio de los Centros La Salle se concreta en los siguientes valores: responsabilidad, desarrollo de la creatividad, convivencia, justicia y solidaridad, interioridad y trascendencia.

Desde el Carácter Propio se establece una oferta axiológica que sigue unos criterios. Estos criterios de jerarquización, consensuados por toda la comunidad educativa, son importantes y previos a toda oferta de adhesión:

- Los valores han de hacer referencia a lo universal y hacer posible su generalización. Lo particular ha de someterse a lo general; la sinceridad, v.gr., es principio rector de los comportamientos particulares que tengan esa nota distintiva.
- Los valores han de referirse a las personas y a su realidad interpersonal, lo cual tiene preferencia sobre las cosas y los hechos.
- Los valores han de llamar a la persona y a su intento de realización plena de la coherencia y el estado de felicidad a que está llamada.
- Los valores han de tener dimensiones trascendentes, de futuro, de realización incluso en aquello que no es tangible y que desborda lo concreto.

35. El modelo procesual está basado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se fundamente en finalidades pedagógicas y en principios de desarrollo. Estos objetivos son una guía para conseguir las finalidades y se formulan como capacidades para construir el pensamiento. Lo más importante es el proceso y no los resultados.

- Hay que seguir con la dinámica que en los últimos 12 años nos hemos venido dando en el Distrito La Salle ARLEP, donde todos los programas que se han ido desplegando han obedecido a una planificación para seguir un proceso claro y sistemático de implantación. Ciertamente nos falta darle coherencia a todos esos programas con un documento que se está terminando de elaborar y que se refiere al **Marco Pedagógico** de los Centros La Salle. Promovemos una reflexión permanente sobre nuestra propuesta educativa. Mediante esta evaluación, recogemos la información precisa sobre la dinámica de la Obra Educativa, los

procesos desarrollados, los resultados y sobre otros aspectos educativos.

- Desde este trabajo se pueden plantear estudios posteriores muy interesantes. Uno de ellos se podría centrar en los programas, acciones, actividades, en definitiva, las buenas prácticas que suponen mejores resultados para trabajar los tres aspectos de este estudio: autonomía, responsabilidad y compromiso social.
- Se debe hacer un estudio y una planificación de los proyectos y programas de innovación que dan respuesta a los elementos constitutivos del modelo y evaluarlos después de algún tiempo. Pues se corre el peligro de poner en marcha programas que no obedecen a necesidades reales y, por tanto, no dan respuestas al proceso educativo de los alumnos.

6.3.6. Implicaciones y consecuencias de las responsabilidades de la familia y el contexto social sobre el alumnado:

Los centros escolares y la comunidad educativa no son entes aislados, sino que están inmersos en un barrio o en un pueblo, es decir que forman parte y están sujetos a los procesos sociales que tienen lugar en ese entorno próximo. También las familias se han ido configurando con características distintas en las últimas décadas.

6.3.6.1. Implicaciones y consecuencias de los centros La Salle hacia las familias y sus responsabilidades sobre el alumnado:

36. La familia y la escuela siguen siendo dos instituciones sociales fundamentales para la incorporación, desarrollo y consolidación de la persona en la sociedad. José A. Marina afirma que existe una fractura peligrosa entre la familia y la escuela, ya que los padres no colaboran con la escuela y no dan una imagen respetable de ella, no participan y no confían en el profesorado, poniéndose siempre de parte de los hijos. Necesitamos estimular actitudes que generen cultura de participación, con tolerancia a los errores.

Cada centro La Salle debe reflexionar y buscar los recursos, actividades, iniciativas,..., para conectar con las familias y plantearse en qué ámbitos además de los estrictamente legales, solicitará o aceptará la colaboración de los padres y madres. Hay que ser capaces de transmitirles que a la familia y a la escuela nos une un objetivo común, una buena educación de calidad para sus hijos y nuestros alumnos.

37. El talante negociador de la familia española es uno de los factores determinantes del buen clima intergeneracional existente en su seno. Los jóvenes muestran un alto grado de satisfacción con las relaciones existentes entre ellos y sus madres, padres y las que tienen sus progenitores entre sí. 9

de cada 10 afirman mantener con su madre una relación total o bastante satisfactoria, porcentaje que se reduce a 8 de cada 10 en el caso del padre..

Hay que ir sustituyendo al padre autoritario tradicional, que no expresaba sus emociones hacia sus hijos y que delegaba su educación en la mujer, por otro padre mucho más implicado, emocional y flexible, característico de los nuevos matrimonios y parejas de hecho.

38. El actual incremento de la problemática infantil y juvenil hace que las ciencias del comportamiento vuelvan los ojos a la familia en busca de causas, y quieran encontrar remedios y prevenciones allí donde es posible encontrarlos con índices significativos de predicción. La familia atraviesa por situaciones que, en su inconsistencia, pueden ser materia de tratamiento terapéutico: familia disfuncional, síndrome del nido vacío, familia esquizofrénica, etc. En todo caso, es en la familia donde se encuentran las raíces de los comportamientos, criterios y valores.

La escuela lasaliana debe hacer acompañamiento de estos procesos familiares con el concurso de educadores sociales, ya que en cuanto a las relaciones dentro de la familia, hay que transformar la metodología para convertirlas en activas, móviles, globales, con mirada integral, con visión participativa, donde se promueve la iniciativa, formando en discernimiento, en pensamiento crítico, resolución de conflictos, etc. No hay que olvidar que se transmite como familia lo que se es como familia.

39. La familia, decía Moritz (1969), es el espacio vital en el que se echan los cimientos para la activación de la conciencia, los valores y los sentimientos. Los valores que la familia vive se transmiten de modo informal y son aprehendidos de forma intuitiva por los hijos.

La escuela lasaliana desde su propuesta axiológica, y recogida en la Carácter Propio de los centros La Salle, debe seguir haciendo esfuerzos para que estos valores sean conocidos por las familias de nuestros alumnos, de tal forma que colaboren en la transmisión y vivencia de dichos valores. Desde una formación de los padres en tutorías y Escuelas de Familia se deben hacer intervenciones para que la propia familia se constituya como «aula familiar» en la que lo espontáneo supla a lo formal, lo intuitivo a lo sistemático, sin que por ello se pierdan los niveles de interiorización más profundos, aunque menos sistemáticos.

6.3.6.2. Implicaciones y consecuencias de los centros La Salle hacia el contexto social y sus responsabilidades sobre el alumnado:

40. La empresa debe ir a la escuela, y la escuela debe ir a la empresa, y ambas deben ir juntas a la sociedad. Es cuestión de trabajo colaborativo distribuido. La construcción del currículo que deberán consumir los nuevos perfiles que demanda la sociedad deberá hacerse entre todos los agentes involucrados en su desarrollo.

Se deberían formular proyectos de desarrollo social y productivo reales, que puedan presentarse a concursos, certámenes, etc. Destacamos algunos de los elementos que perfilarían a una persona emprendedora y susceptible de ser empleada en la sociedad del siglo XXI. Hay ciertos aspectos fundamentales que tienen que ver con la persona que deben ser cultivados desde temprana edad en el proceso educativo lasaliano:

- Liderazgo.
- Cultura de equipo y de colaboración.
- Incentivo a la curiosidad y apertura al cambio.
- Incentivo a la innovación.
- Aprender de los errores y no tenerles miedo.
- Capacidad de discernir de forma crítica.
- Flexibilidad y adaptabilidad.
- Multidisciplinariedad.
- Disposición al aprendizaje continuo.
- Capacidad de emprender.

41. La Escuela Lasaliana quiere educar para la vida y dar respuesta a las realidades sociales y ser elemento transformador de las mismas mediante la solidaridad y la promoción del voluntariado, en colaboración con otros organismos. Ejerce su acción educativa enraizada en la realidad, cultura, costumbres y tradiciones del lugar donde se ubica.

Sería muy interesante poder hacer un cuestionario sobre autonomía, responsabilidad y grado de compromiso a los antiguos alumnos que se encuentran ya en el mundo laboral y profesional, para constatar que todas las “buenas prácticas” que se hicieron con ellos en los centros, durante años, han tenido un eco posterior en sus vidas a nivel personal, familiar y social.

6.3.7. Implicaciones y repercusiones sobre la Cultura de los Centros La Salle:

El psicólogo social e investigador Edgar H. Schein (2004), definió las culturas organizacionales como «un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas».

Cuando hablamos de cultura escolar puede parecernos un término un tanto esquivo y vago, pero constituye un amplio campo de investigación educativa y puede ser un ámbito de reflexiones que nos ayude a comprender mejor por qué hacemos lo que hacemos y a desvelar el origen de nuestras actuales prácticas en los Centros La Salle.

42. Las redes se han convertido hoy en día en la forma organizativa más importante de nuestro tiempo, dando un nuevo giro a la actividad de la sociedad en general y de los centros escolares en particular. Las redes educativas son estructuras intencionales, con intereses-objetivos comunes

en las que todos sus miembros tienen la posibilidad de trabajar y responsabilizarse en igualdad. Esto genera una gran cohesión de grupo que incrementa la confianza, así como un fortalecimiento de relaciones.

Hasta hace pocos años la cultura educativa en los centros La Salle había sido tradicionalmente un tanto individualista y poco colaborativa, pero desde la constitución de un Distrito La Salle único para toda España y Portugal se viene trabajando en red. Esto ha permitido una serie de dinámicas comunes que deben seguir profundizándose y consolidándose como las siguientes:

- El análisis de la realidad educativa desde y en el marco del Distrito ARLEP, con la riqueza de estar presentes en todas las Comunidades Autónomas del territorio nacional.
- La búsqueda de soluciones comunes a la problemáticas que surge de la actividad educativa diaria en aula, así como de la puesta en marcha de programas comunes consensuados por todos los Sectores (Programas La Salle, Lectura Eficaz, Aprendizaje Cooperativo, Bilingüismo, Proyecto Hara, etc.).
- El contraste de pareceres en los asuntos organizativos y de gestión de las obras para dar respuestas educativas, sociales, económicas y más acertadas.
- Plan de formación común para todo el profesorado, y personal de administración y servicio. Este plan permite el compartir formadores y especialistas en determinados temas.
- El desarrollo crítico - participativo de las obras en los foros de toma de decisiones: Asambleas de la Misión Educativa Lasaliana, Consejo de la Misión Educativa Lasaliana, comisiones y subcomisiones.
- La unificación de criterios pedagógicos, pastorales, organizativos, etc., en cada Sector y en el Distrito.
- La visión de los centros educativo como unidad y agentes de cambio que comparten dinámicas y proyectos con centros La Salle de la misma localidad o zona. Además, la red permite el intercambio de experiencias a nivel de alumnos y profesorado entre distintos Sectores.
- La construcción colectiva de la historia y la biografía del propio centro educativo La Salle, del Sector y del Distrito.

43. Al hablar de Gestión de la Calidad, todos, de un modo u otro, tenemos una idea intuitiva de a qué nos estamos refiriendo (hacer las cosas bien, cumplir objetivos, satisfacer necesidades, hacer algo útil,...). El camino hacia la mejora de la calidad educativa y la excelencia requiere de un compromiso por mejorar, de una apuesta de presente pero mirando hacia el futuro.

Aunque el Sector de Andalucía ha sido pionero en este tema y los 20 centros educativos están certificados de calidad, es importante que el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), se consolide en cada obra del Distrito ARLEP y se coordine desde una multisite en cada Sector. La mejora continua a través de unos procesos y protocolos comunes a todos los centros ya los docentes mejora la organización y hace que

todos actuemos de la misma forma y bien, que seamos efectivos y que sigamos unas formas de actuar que nos dan seguridad.

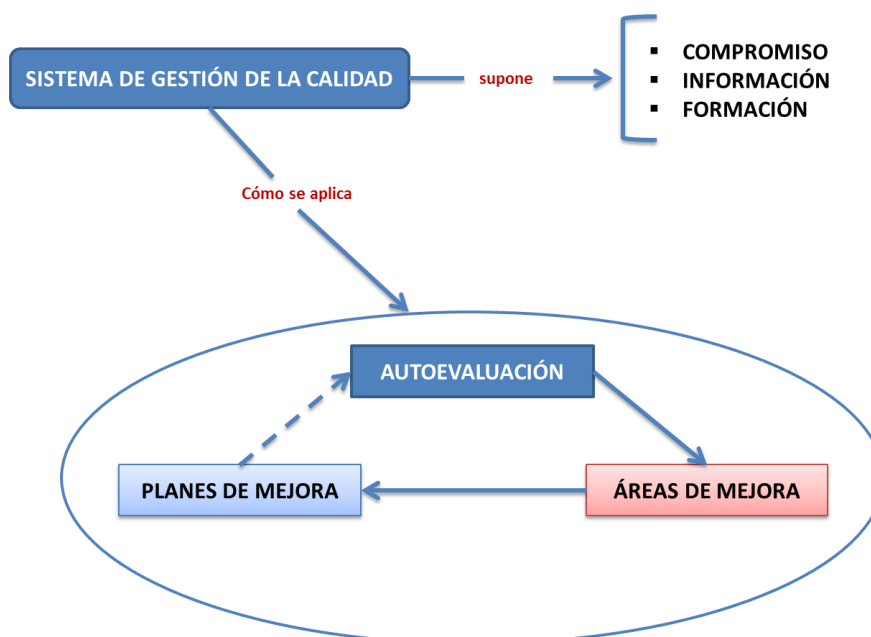


Figura 25: Esquema básico de la implantación del SGC. (Elaboración propia).

44. Todo programa de orientación tutorial debe tener como finalidad la formación integral del alumno, i.e., teniendo en cuenta el desarrollo académico (mejora del aprendizaje, compromiso con su proceso educativo, toma de decisiones...), el desarrollo personal y social (mejora de la motivación, del autoconcepto, de las habilidades sociales y la consecuente implicación en el entorno social que esto conlleva...) y el desarrollo profesional (profundizar en las fuentes de información disponibles a través de los recursos tecnológicos disponibles, accesibilidad profesional...).

Nuestra propuesta pedagógica desde la acción tutorial debe responder a los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. Habría que centrar la programación de la tutoría grupal en los cuatro saberes que responden a la educación del siglo XXI, centralizando toda una serie de temas de forma coherente dentro de esos cuatro aprendizajes y despejando de la acción tutorial grupal de otros temas.

45. A lo largo de estos últimos años, los lasalianos hemos asistido a un despertar creciente por conocer las raíces de la Pedagogía de los Centros La Salle. Al mismo tiempo se pone especial interés en profundizar en aquellos rasgos que definen su identidad. Se ha suscitado de forma espontánea la necesidad de actualizar una Pedagogía que, desde sus raíces en el pensamiento de Juan Bautista de La Salle, responda a los desafíos que hoy plantea una educación cristiana de calidad.

Tal vez sería interesante volver a intuiciones pedagógicas que Juan Bautista de La Salle recoge en sus escritos, especialmente en la Guía de las Escuelas, como el orden, el silencio durante las exposiciones del

profesor y los compañeros, los cargos o responsabilidades en la clase, la reflexión de la mañana como elemento motivador al inicio de la jornada escolar, rescatar la autoridad del maestro y la responsabilidad del alumno ante su estudio y formación personal. Pero todo ello adaptado al momento histórico actual.

46. Una sociedad actual como la nuestra, moderna y multicultural, necesita de establecer planteamientos educativos orientados a la gestión de la convivencia pacífica, desarrollando procesos que construyan interacciones positivas, contribuyendo a la construcción de ambientes pacíficos en nuestros centros.

Si se apuesta desde la Institución por el trabajo cooperativo y en proyectos, será necesario planificar obras en los centros para dotarlos de espacios diáfanos, abiertos, salas multiusos, etc., que sirvan a tal fin. También es muy importante no perder de vista en la planificación de las clases los 4 elementos básicos para lograr el aprendizaje de modo cooperativo, y que se resumen a continuación:

- Interdependencia positiva y exigencia individual
- Interacción cara a cara.
- Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo.
- Reflexión sobre el trabajo realizado.

47. Las Comunidades de Aprendizaje son proyectos basados en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa, en las que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones y la participación de la comunidad. Por tanto las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos, vecinos del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.

Desde el Carácter Propio de los Centros La Salle insistimos que el aprendizaje debe servir para la vida, donde todos tienen posibilidad de participación dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. Porque tenemos claro que en La Salle educamos todos: profesores, PAS, familias, grupos del centro: pastorales, culturales y deportivos. Por tanto, las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y la necesidad de salir fuera de las aulas y visitar e interactuar con las personas, con el barrio, etc.

49. Somos conscientes de que la participación social juvenil en movimientos y asociaciones religiosas, culturales y deportivas no representan a la mayoría de nuestros alumnos y que existe un gran porcentaje de ellos que no pertenece absolutamente a ningún tipo de asociación u organización, ya sea juvenil, religiosa, cultural o deportiva.

Nuestros centros La Salle deben seguir insistiendo, tanto al alumnado como a sus familias, sobre la oferta pastoral de grupos cristianos, así como volver a hacer oferta de grupos culturales (teatro, talleres,...) y deportivos.

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

**Capítulo VII:
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA**

VII. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA:

7.1. Bibliografía:

- Aguilar, J. M. (2004). *El síndrome de alienación parental*. Córdoba: Editorial Almazara.
- Amador, L. V. y Monreal, M^a C. (2010). *Intervención social y género*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Arendt, H. (2003). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.
- Ariés, P. "L'éducation familiale" En: Mialaret, G.; Vial, Jean. (1981): "*Histoire mondiale de l'éducation*" Volumen 2, de 1515 a 1815. París: Ed. P.U.F.
- Alberdi, I. (1999): "*La nueva familia española*", Madrid: Ed. Taurus.
- Alberdi, I. y otros. (2000): "*Las mujeres jóvenes en España*". Barcelona: Fundación La Caixa.
- Albert. M^a J. (2007): "*La investigación educativa. Claves teóricas*". Madrid: Ed. McGraw – Hill.
- Alonso, J. y Caturla, E. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Alonso, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios*. En García-Valcárcel, A. Didáctica Universitaria. Madrid: Ed. La Muralla.
- Alonso C; Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Ed. Labor.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. Nueva York: Ed. Gruene and Stratton.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; y otros. (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid: Ed. EOS.
- Ayllón, J. R. (2011). *Aristóteles. Ética*. Madrid: Ed. Palabra.
- Azcoaga, Juan. (1995). *Sistema nervioso y aprendizaje*. Madrid: Ed. Catriel libros latinoamericanos.
- Azofra, M^a. J. (1999). *Cuestionarios. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Ed. CIS.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Ed. Aldine-Atherton Press.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis, S.A.
- Berns, R. M. (2007). *Niño, familia, colegio, comunidad*. Belmont (California): Ed. Thomson Wadsworth.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: Ed. El Roure.
- Blaikie, N. W. H. (1991). *A critique of the use of triangulation in social research*. Quality and Quantity. N. 25. Páginas 115-136. London.
- Botey, J. (1994): "*Inmigració estrangera. Els conflictes de classes, els d'identitat i les actituds*". En revista Interaula, nº 21 – 22. Barcelona.
- Botrán López, J. (2000): *Metodología: recursos didácticos*. Cuadernillo nº 8 de La pedagogía de los Centros La Salle. Madrid: Ed. Bruño.
- Bush, R. y Mostellefr, F. (1955). *Stochastic models for learning*. Nueva York: Ed. Wiley.

- Busquets, D.; Cainoza, M.; Fernández, T.; Leal, A.; Moreno Marimón, M. y Sastre, G. (1993). *Los temas transversales*. Madrid: Ed. Santillana.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ed. Morata. Citado por Martínez Beltrán, J. M^a. (2002): *Educación es construir el pensamiento: bases y metodología del Programa ARPA*. Madrid: Ed. Bruño.
- Brunet Gutiérrez, J. J. y Défalque, A. (1991). *“Técnicas de Lectura Eficaz: cómo desarrollar la capacidad lectora”*. Madrid: Ed. Bruño.
- Brunet, J. J., Carazo, B. y Herrero – Martín, J. (2014). *Familia y escuela: encuentro necesario*. Madrid: Ed. San Pablo.
- Cabero Almenara, J. (1996). *Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza*, en Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II, CABERO, J. y otros (coords), Sevilla: SAV-CMIDE, 201-226.
- Cabero Almenara, J. (2007): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: S.A. McGraw-Hill / Interamericana de España,
- Cabero Almenara, J. (2014). *Investigación aplicada a la tecnología educativa*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Cabrera, F.A. y Espin, J.V. (1986). *Técnica de encuesta (entrevista)*. En *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: Ed. P.P.U.
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Cuba-Colombia: U. H. CEPES. Corporación, Universitaria de Ibagué.
- Capelle, N. (2006). *Quiero ir a tu escuela. La pedagogía lasaliana en el siglo XXI*. París: Editorial Salvator.
- Capra, F. (2006). *La trama de la vida*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Castell, M. y Himanen, P. (2002). *El Estado del bienestar y la sociedad de la información: El Modelo Finandés*. Madrid: Ed. Alianza Editorial.
- Castell, M. (2005). *La era de la información: la Sociedad Red (Vol. 1, 2 y 3)*. Madrid. Alianza Editorial.
- Castell, M. (2006). *La Sociedad Red: una visión global*. Madrid. Alianza Editorial.
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power*. Bristol: TLO Ltd.
- Chico González, P. (2007). *Documentación sobre San Juan Bautista de La Salle. Maestro y Pedagogo Volumen 2*. Perú: Ed. Bruño.
- Colina, C. E. (1994). *Los grupos de discusión como propuesta metodológica*. En: Cervantes, C. y Sánchez, E. (coord.): *Investigar la comunicación*. Propuestas Iberoamericanas. México: Universidad de Guadalajara, pp. 212-223.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism*. London-New York: Ed. Routledge.
- Coupland, D. (1991.). *Generación X*. Madrid: Ediciones B.S.A.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ed. Akal.
- Cox, D.R. (2006). *Principles of Statistical Inference*. Londres: Ed. Cambridge University Press.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Da Costa Nunes Ruy, A. (1981). *Historia da educação no século XVI*. Sao Paulo: Ed. E.P.U.: EDUSP.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- De Gregorio, A., Elzo, J. y otros. (1997). *La Educación en Valores*. Madrid: Ed. PPC.

- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en la Educación Social*. Madrid: Ed. UNED.
- De La Torre, S. (1996). *Los estilos cognitivos*. En Álvarez González, y Bisquena Alzuña, R.: *Manual de Orientación y Tutoría*. Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ed. UNESCO.
- De La Salle, J. B. "Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristianas". En: de Gallego, S. (1986): *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle. Volumen II: Escritos*. Madrid: Ed. Biblioteca de Autores Cristianos.
- De La Salle, J. B. *Reglas Comunes 7.3*. En: "Obras Completas de San Juan Bautista De La Salle" Volumen I. (2001). Madrid: Ed. San Pío X.
- De Dominicis, S. (1913). *La scienza comparata dell'edificazione: Storia della pedagogia*. Milán: Ed. Giuseppe – Damiano.
- De Zubiria, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Ed. Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Doman, G. (2009). *Como multiplicar la inteligencia de su bebe*, Madrid: Editorial EDAF.
- Domjan, M. y Burkhard, B. (1993). *The principles of learning and behavior*. California: Ed. Pacific Grove.
- Domingo Moratalla, A. et al. (2002). *Las nuevas funciones de la escuela que mira al futuro. ¿Qué se le debe exigir a la escuela del nuevo milenio?*. Madrid: Ed. Bruño.
- Druker, P. y Tarrant, J. C. (1976). *The Man Who Invented the Corporate Society*. New York: Ed. Harper & Row.
- Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Ed. Lumen.
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad: ¿dónde la buscan? Y ¿dónde la encuentran?*. Madrid: Ed. PPC.
- Elzo, J. et al. (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Ed. Universidad Pontificia de Comillas.
- Elzo, J.; Feixa, C. y Giménez-Salinas, E. (2006). *Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Elzo, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. Madrid: Ed. PPC.
- Feuerstein, R. (1980). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid: Instituto Superior San Pío X. Ed. Bruño.
- Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M. B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Ed. University Park Press.
- Feuerstein, R. (1996). *La teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva*. En Molina, S. y Fandos, M.: *Educación Cognitiva* (2 vols.). Zaragoza: Mira.
- Finkelkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Ed. McGraw-Hill.
- Freeman, C. y Pérez, C. (1988). *Structural Crisis of Adjustment: Business Cycles and Investment Behavior*, en Dosi G. et al. *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Ed. Pinter Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI Argentina Editores.
- Freinet, C. (1977). *Por una escuela del pueblo*. Caracas: Ed. Cuadernos de Educación 49-50. Laboratorio Educativo. (Original en francés, 1971)
- Felman, D. H. (1999). *The development of creativity*. New York: Ed. Cambridge University Press.
- Feroso Estébanez, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Madrid: Ed. Agulló.
- Ferreira, P.; Elzo, J. et al. (1997). *La Educación en Valores*. Madrid: Ed. PPC.
- Fromm, E. (1996). *Ética y psicoanálisis*. México: Ed. F.C.E.

- Fueyo Suárez, B. (2001). *La religión personal ¿una religiosidad para el siglo XXI?*. Letras Deusto, ISSN 0210-3516, Vol. 31, Nº 91, 2001. Bilbao.
- Gagné, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Ed. Trillas.
- García Ferrando, M. (1986). *La encuesta*. En: García, M.; Ibañez, J. y Alvira, F. (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ed. Alianza.
- García - Rincón de Castro, C. (2012). *Manual Didáctico del profesor para el libro de Texto "Emprenedoria"*. Madrid: Editorial Vicens-Vives.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Ed. Basic Books.
- Gardner, R.A. (1998). *The Parental Alienation Syndrome*. New York: 2d Edition, Addendum,
- Gazzaniga, M.S. (1985). *The Social Brain*. New York: Ed. Basic Books.
- Gervilla Castillo, E. *Un modelo axiológico de educación integral*. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas (Madrid) En: Revista Española de Pedagogía Madrid 2000, n. 215, enero-abril ; Páginas 39-57. Madrid.
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: Ed. SM.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención* Madrid: Ed. Morata.
- González, F. (1998). *Estrategias cualitativas en la investigación educativa*. Documentos de apoyo para curso de doctorado en Educación. Puebla México: Universidad Iberoamericana.
- González Blasco, P. (2005). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Gray, J. (2004). *Los Hombres son de Marte y las Mujeres de Venus*. México: Ed. Grijalbo.
- Guitart Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hargreaves, A. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hengemülle, E. (1998). *Dios*. Temas lasalianos. Vol 3 Tema 75, Roma. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Hengemülle, E. (2003). *La Salle, lectura de unas lecturas*. Bogotá: Ed. Región Latinoamericana Lasallista – RELAL.
- Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.:Ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado De Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Ed. Sypal.
- Hutchison, D. (2000). *Educação Ecológica*. Porto Allegre. (Brasil): Ed. ArtMed.
- Ibañez, J. (1997). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Informe de la UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Educiones UNESCO.
- Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, (presidida por Jacques Delors) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- Irigoyen, R. (1994). *Poemas*, trad. del griego. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Ishikawa, K. (1997). *¿Qué es el control total de calidad?*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Jacquinot, G. (1997). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Ed. Paidós Iberica.

- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Krishna, P.: (1997). Artículo – ponencia: *La Educación correcta para el siglo XXI*. XXII Congreso Internacional Montessori. Universidad Uppasala. Suecia.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Larroyo, F. (1970). *História general da pedagogia*. Sao Paulo: Ed. Mestre Jou.
- Lauraire, L. (2006). *La Guía de las Escuelas Cristianas*. Cuaderno MEL nº 12. Roma: Ed. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Lélièvre, C. y NIQUE, Ch. (1990). *Histoire biographique de l'enseignement*. París: Ed. Retz.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo, (publicada en el BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 8/2013, de 9 de diciembre. (publicada en el BOE núm. 295, de 4 de diciembre de 2013).
- Lininger, Ch. A. y Warwick, D.P. (1978). *La encuesta por muestreo: Teoría y Práctica*. México: Ed. CECSA.
- Likert, R. (1932). *Technique for measurement attitudes*, Archives of Psychology, 140. New York: R. S. WOODWORTH Editors.
- Llopis Goig, R. (2004). *El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Valencia: Editorial ESIC.
- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain*. Nueva York: Ed. Basic Books.
- Mahaffie, J. B. et al. (1997). *2025: Escenarios de Estados Unidos y Sociedad mundial Políticas de Ciencia y Tecnología*. Ed. Hardcover Oakhill.
- Mañú, J. M. y Gayarrola, I. (2011). *Docentes competentes, por una educación de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Marchena González, C. (2011). *¿Cómo evaluar las Competencias Básicas*. Sevilla: Ed. Fundación ECOEM.
- Martín Chávez, J. L. (2006). *Siglo XXI: Razones del peligro*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martínez Beltrán, J. M^a. (1976). *Pedagogía de la creatividad*. Madrid: Ed. Bruño.
- Martínez Beltrán, J. M^a. (1986). *Creatividad: ¿inteligencia perdida?*. Madrid: San Pío X.
- Martínez Beltrán, J. M^a. (2001). *Actividades para el Refuerzo del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: Ed. Bruño.
- Martínez Beltrán, J. M^a. (2002). *Educación es construir el pensamiento: bases y metodología del Programa ARPA*. Madrid: Ed. Bruño.
- Martínez Beltrán, J. M^a y Sánchez Martín, B. (2006). *Multiculturalidad e inmigración: criterios para la Escuela Lasaliana*. En cuaderno MEL nº 26. Roma.
- Martínez Beltrán, J. M^a. (2007). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Ed. Bruño.
- Mayor Zaragoza, F. (1988). *Mañana siempre es tarde*. Barcelona: Ed. Espasa Calpe.
- McCormik, P. J. (1953). *History of education*. Washington: Ed. The Catholic Education Press.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: La Caixa.
- Melograno, L. A. (2008). *La Formación Profesional del Maestro de Educación Infantil*. Madrid: Editorial de la Infancia.
- Mingione, E. (1994). *Las sociedades fragmentadas*. Madrid: Ed. MTSS.

- Mitjans, A. y González, F. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Miller, J. P. (1996). *The Holistic Curriculum*. Toronto (Canadá): Ed. OISE Press.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Ed. UNESCO.
- Moritz, H. (1969). *La familia y sus valores formativos*. Barcelona: Herder.
- Mucchielli, R. (1969). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ed. Europea de Ediciones.
- Mucchielli, R. (1974). *El cuestionario en la encuesta psicosocial*. Madrid: Ed. Ibérico Europeo de Ediciones.
- Munn, N. L. (1956). *Learning in children*. New York: Ed. In L. Carmichael, *Manual of child psychology*.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Barcelona: Ediciones B. S.A.
- Neill, E. (1979). *Hablando sobre Sumerhill*. Méjico: Ed. Editores Mejicanos.
- Nickerson, R. S.; Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1998). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Ed. Paidós-MEC
- Orti, A. (1992). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En: El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación. Compiladores: Fernando Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Ed. Herder.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- Parias, H. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Volumen 2. París: Ed. Nouvele Librairie de France.
- Parker, S. Ch. (2007). *A Textbook in the History of Modern Elementary Education*. Boston: Ed. Ginn.
- Pérez – Díaz, V.; Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Ed. Fundación “la Caixa”. Colección Estudios Sociales nº 5. Página 133.
- Pérez Galán, R. (2003). *Educación Especial, Atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Pérez Gómez, Á. I. y Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura social en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires* (con Bärbel Inhelder). [De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós, 1972].
- Pick De Weiss, S. (1992). *Planeando tu vida*, México: Editorial Planeta.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Ed. Alianza.
- Pozo, J. I. (2002). *¿Para qué debe educar la escuela?. De la transmisión de contenidos a la formación de capacidades*. Madrid: Ed. Bruño.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Ed. Edebé.
- Prieto, M^a. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein*. Madrid: Ed. Bruño. Serie: Nueva Escuela.
- Rigal, R.; Paoletti, R; y Portmann, M. (1979). *Motricidad: aproximación psicofisiológica*. Madrid: Ed. Pila Teleña, S.A.
- Ritzer, G. (2002). *La Macdonaldización de la Sociedad*. Barcelona: Ariel.

- Rodríguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rogers, C. et al. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Roger, C. (1996). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro Ediciones. Colección Latinoamericana de Educación.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Scaglione, S. *La Salle*. En Laeng, M. (1990). *"Enciclopedia Pedagógica"* Volumen IV. Brescia: Ed. La Scuola.
- Schein E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco – U.S.A.: Ed. The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Senge, P. (2000). *Schools that Learn*. New York: Ed. Doubleday/Currency.
- Simoncelli, M. (1962). *Lineamenti di storia della pedagogia*. En: Enciclopedia delle scienze dell'educazione. Zurich: Ed. PAS.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. (3ª edición). Madrid: Ed. Paraninfo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Alertes Educación.
- Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender: 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Tébar Belmonte, L. (2007). *El Profesor Mediador del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Tébar Belmonte, L. (2014). *Repensar la Pedagogía Lasaliana con visión de futuro, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales*. Cuadrenos MEL N° 50. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Thorpe, W. H. (1963). *Learning and instinct in animals*. (2ª Ed.). Londres: Ed. Methuen.
- Tishman S., Perkins, D. y Jay E. (1994). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Torralba, F. (2013). *¿Por qué Pierre Anthon debería bajar del ciruelo?*. Madrid: KHAF.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: Ed. NASSP (National Association of Secondary School Principals).
- Kerlinger, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en las ciencias sociales*. México: Ed. McGraw-Hill.
- Krueger, R. A. (1991). *"El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada"*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Uwe, F. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Vander Zanden, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Vygostky, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). *More than the sum of the parts: research methods in group interviewing*. London: British Educational Research Journal, 13 (1), 25-34.
- Wilber, Ken. (2010). *Espiritualidad integral: El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Editorial Kairós SA.

- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños*. Madrid: Ed. Siglo Veintiuno.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Ed. Prentice Hall.
- Yelon, S. y Weinstein, G. (1988). *La psicología en el aula*. México: Ed. Trillas.
- Yontef, G. (1995). *Proceso y diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Santiago: Ed. Cuatro Vientos.
- Yus Ramos, R. (2001). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo enseñar y aprender competencias*. Barcelona: Ed. GRAO.
- Zubiri, X. (1991). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Ed. Alianza.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia,

7.2. Webgrafía:

- Aird, R. (2008). En: artículo por Yaiza Martínez Fuente en “Tendencias 21” “La espiritualidad New Age”. Recuperado de: http://www.tendencias21.net/Un-estudio-desvela-las-contradicciones-de-la-espiritualidad-New-Age_a2103.html (10/01/2015).
- Amabile, T. M. (1983). “The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. Recuperado de: <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=1282> (10/01/2015).
- Américo, M. (1993): “Metodología de cuestionarios: principios y aplicaciones”. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=224222> (10/01/2015).
- Area Moreira, M. (2009): manual electrónico llamado “INTRODUCCIÓN A LA TECNOLOGIA”. Universidad de La Laguna (España). <https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf> (10/01/2015).
- Artículo: “Generación Einstein, los jóvenes actuales tienen valores positivos y prefieren la imagen a las palabras”. Noticiasdot.com: El diario de la generación digital. (15/10/2007). <http://www.noticiasdot.com>
- Artículo: “Las Megalópolis que devoran al hombre”. <http://www.arq.com.mx/> El País 13/09/2006
- Barbe, C. (2004): “El Nuevo Paradigma Tecnológico”. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/2004/12/> (10/01/2015).
- Barlow, Z. (2004). Artículo: “Alfabetización Ecológica”. Foro Internacional para el Pensamiento Ecológico y Espiritual. Recuperado de <http://www.malagareforesta.org/luscinia/verarticulo.php?idart=392> (10/01/2015).
- Beri, Á. (2006): “Educar es un placer”. Revista Dosmil30. Montevideo.
- Bolívar, A. (2004): “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas”. *Revista de Educación*, núm. 333 (enero-abril) Páginas 91-116.
- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (Jan-Feb 1989): “Situating Cognition and the Culture of Learning”. *Educational Researcher*; v18 n1. Páginas 32-42,. Recuperado de: <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/situated.html> (10/01/2015).
- Cabero, J. (2007). Artículo: “Nuevas Tecnología, comunicación y educación”. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/12.htm> (10/01/2015).

- Cabero, J. Artículo: “Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza”. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/31.pdf>
- Carta Encíclica del Sumo Pontífice Benedicto XVI sobre el desarrollo humano integral “En la Caridad y en la Verdad”. 7 de julio de 2009. Conferencia Episcopal Española <http://www.conferenciaepiscopal.es> (10/01/2015).
- Carvalho, E. (2007): “Las competencias del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/8682/1/COMPETENCIAS_DEL_PROF. Psicologia Argumento.pdf (10/01/2015).
- Cierco, D. Artículo: “Sociedad del conocimiento: ¿revolución tecnológica o conceptual?”. Recuperado de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articulo&idContenido=2009100116310153> (10/01/2015).
- Cisneros Rodríguez, I. et al. Artículo: “¿Sociedad de la información vs. sociedad del conocimiento? La educación como mediadora”. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html> (10/01/2015).
- Coll, C. (2005). “Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”, UOC papers, número 1 Septiembre 2005.
- Clark, I. (2007). Artículo: “¿Sociedad del conocimiento? La información como fetiche”. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/36406> (10/01/2015).
- Cuadernos MEL nº 19. (2005): “Educación Integral”. Hermanos de las Escuelas Cristianas. Roma. <http://www.lasalle.org/> (10/01/2015).
- Blaikie, N. W. H. (1991): “A critique of the use of triangulation in social research” Quality and Quantity. N. 25. Páginas 115-136.
- De Bono, E. (2005): “Seis sombreros para pensar”. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <http://www.taringa.net/posts/info/2053898/Que-es-el-pensamientolateral.html> (10/01/2015).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948): Asamblea General de Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.dudh.es/> (10/01/2015).
- Delgado Suárez, J. Artículo: “¿A qué nos referimos cuando hablamos de valores?: Una aproximación desde la personalidad” Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3/html/jdelgado.html> (10/01/2015).
- Díez Prieto, A. (2001): Artículo: “Educación Integral”. Escuela Española nº 3519. Recuperado de: <http://enredadosenelaula.proyectoret.es/2009/02/educacion-integral.html> (10/01/2015).
- Discursos de S.S. Juan Pablo II al CEEC (European Committee for Catholic Education), Junio 2001.
- Documento de la Institución La Salle. (2000): “¿Quiénes somos?: Carácter Propio de los Centros La Salle”. Recuperado de: <http://www.lasalle.es/bilbao/carpropio.pdf> (10/01/2015).
- Domínguez Fernández, G. (2001): “Las Redes Holónicas y desarrollo institucional: la reestructuración de los centros”. En: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado 5,1. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART3.pdf> (10/01/2015). Recuperado en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/1126/1759> (10/01/2015).
- Domínguez Fernández, G. y Hermosilla Rodríguez, J. M. (2010): *Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES*
- Fernández-Llebrez, F. y Camas, F. (2010): *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Instituto de la Juventud. Madrid.
- Ferreiro, E. (2006), Artículo: “Nuevas tecnologías y escritura”, en Revista Docencia, Nº 30, Chile.

- FERREIRO, Ramón F. Artículo: (2006). "El reto de la educación del siglo XXI: la generación N". Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506> (10/01/2015).
- Feuerstein, R. (1980): "Instrumental Enrichment. An intervention Program for Cognitive Modifiability". Ed. Scott.Foresman and Company. Glenview, Illinois. Recuperado de: <https://books.google.es/>
- Feuerstein, R. (Documento del HADASSAH – WIZO – CANADA – RESEARCH INSTITUTE) Modificabilidad Cognitiva y programa de Enriquecimiento Instrumental: Esquema para la comprensión y práctica del modelo de Reuven Feuerstein.
- Fierro, A. (2008). Artículo: "Sociedad del conocimiento". Diario "La Opinión de Málaga" (11 de agosto de 2008).
- Foro Mundial sobre Educación. Dakar (Senegal) 26 al 28 de Abril del 2000. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf> (10/01/2015).
- Fueyo Suárez, B. (2004): "Hacia dónde evoluciona la religiosidad" 1ª parte de: "Deriva espiritual y fundamentalismo". Recuperado de: <http://philpapers.org/rec/FUECDC> (10/01/2015).
- Gairín Sallán, J. (1985): "El Departamento de Orientación desde la perspectiva de la Organización Escolar". Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn8p33.pdf> (10/01/2015).
- Gardner, H. (1997): "Inteligencias Creativas". Ed. Paidós. Barcelona. Recuperado de: <http://cognoscitivo.wordpress.com/2009/04/07/howard-gardner/> (10/01/2015).
- Gros, B. (2000): "El ordenador invisible". Ed. Gedisa. Barcelona. Recuperado de: <http://csnaturales.files.wordpress.com/2008/07/begona.pdf> (10/01/2015).
- Guyau, J. M. (1978): "Esbozos de una moral sin sanción ni obligación". Ediciones Júcar. Madrid. Recuperado de: <https://books.google.es/> (10/01/2015).
- Iglesias Casal, I. (1999): "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza del Español como lengua: caracterización y aplicaciones". Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Recuperado de: <https://books.google.es> (10/01/2015).
- Information behaviour of the researcher of the future. De la British Library y el JISC, publicado el 11 de enero de 2008. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/GoogleGeneration.pdf> (10/01/2015).
- Javaloy, F. (2004). "Movimientos sociales globales: la epopeya del siglo XXI". En: "Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes en la sociedad humana". Instituto de la Juventud. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=10JHAAAAYAAJ> (10/01/2015).
- Kook, J. K. (1997). *Computers and Communication Networks in Educational Setting in the Twenty-First Century: Preparation for Educator's New roles*. Educational Technology. March-April. Pp. 56-60.
- Krishna, P. (1997). Artículo – ponencia: "La Educación correcta para el siglo XXI". XXII Congreso Internacional Montessori. Universidad Uppasala. Suecia. 1997.
- Marín, N. y Soler, M. (2004). "Una comunidad de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 60-62.
- Mayor Zaragoza, F. (2004). "La creatividad: clave de la esperanza". En: "Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes en la sociedad humana". Instituto de la Juventud. pp. 189 – 190. Recuperado de: <http://www.documentacion.edex.es/docs/1601canjov.pdf> (10/01/2015).
- McLaren, P. (2002). "Pedagogía crítica". Corrientes pedagógicas. Universidad de Manizales: Asociación CINDE (Centros Infantiles de Desarrollo). Recuperado de: <http://educandos.es.tl/Escribe-Luis-Alfaro-Allende.htm> (10/01/2015).

- Melograno Lecuna, L. A. (1994). *"Primero la Educación: una introducción al Integracionismo Educativo"*. Recuperado de: <http://integracionismoeducativo.blogspot.com> (10/01/2015).
- Melograno Lecuna, L. A. (2008). *"Círculo virtuoso del aprendizaje"*. Ponencia: "Enseñar a pensar". Congreso Internacional Educación Infantil y Desarrollo de Competencias. Madrid. Noviembre 2008.
- Mercè Conangla, M. (2010). *"Ecología Emocional: Una respuesta para conseguir el equilibrio"*. Recuperado de: http://www.ecologiaemocional.org/assets/files/materiales/1_RECURSOS_EE_DOCENT_ES_2_abril14%20-%20copia.pdf (10/01/2015).
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). *"¿En qué siglo vive la escuela: el reto de la nueva cultura educativa"*. Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-55.
- Monreal, C. (2001). *"Qué es la creatividad"*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid. Recuperado de: <http://www.neuronilla.com> (10/01/2015).
- ONU. *"Declaración Universal de los Derechos Humanos"*. 10 diciembre 1948. <https://books.google.es/> (10/01/2015).
- Pagliari, L. Artículo: *"Solas en la multitud"*. (15 de febrero de 2009) Recuperado de: <http://paolapasquali.com/solas-en-la-multitud/> (10/01/2015).
- Pérez Cabrera, O. V. (2000). *"Giovani di inizio millennio"*, en *Note di Pastorale Giovanile*, www.treccani.it (10/01/2015).
- Pérez Galán, R. (2009). *"Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula"* Revista de Educación, 348. Enero-abril 2009, pp. 443-464
- Romero, A. (1998): *"Desarrollo e Innovación del Currículum e Innovación Educativa"*. Huelva, Universidad de Huelva (documento policopiado).
- Ruiz Morales, G. (2003). *"La Guía de las Escuelas Cristianas"* Editorial Visión Net en formato pdf Recuperado de: http://www.visionlibros.com/detalles.asp?id_Productos=4823 (10/01/2015).
- Rusk, N., Resnick, M. y Maloney, J. (2003) *"Proyecto Scratch"*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/ScratchSigloXXI.php> (10/01/2015).
- Savater, F. (1997): *"El valor de educar"*. Ed. Ariel Barcelona. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/transmision-valores-educacion-1592.html> (10/01/2015).
- Vázquez Reina, M. (2009): Artículo: *"Aprendizaje Significativo"*. Recuperado de: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/06/16/185986.php> (10/01/2015).
- Vieux, A. S. (2013). *"5 questions for Alex Vieux"*. Recuperado de: <http://www.t-systems.com/news-media/5-questions-for-alex-vieux-red-herring/1047212> (10/01/2015).
- Vígara, A. M^a. (2008). Artículo en el Boletín de la Fundación del Español Urgente: *"Donde dice..."* nº 12 de julio, agosto y septiembre de 2008. Recuperado de: http://issuu.com/bibliorios/docs/el_lenguaje_de_los_j_venes?mode=embed&documentId=080721144845-9554fa5347a24d81a8e60ccdc0d2eab6&layout=grass (10/01/2015).
- Vílchez Martín, L. F. (2009). *"Construir la responsabilidad"*. Artículo en la Revista Misión Joven" nº 393, páginas 25 – 30.
- Wilber, K. (1998). *"La conciencia sin fronteras: aproximaciones de oriente y occidente al crecimiento personal"*. Ed. Kairos. Barcelona. Recuperado de: http://www.tendencias21.net/La-religion-interpreta-al-mundo-y-transforma-la-conciencia_a2845.html

- Zabalza Bareza, M. Á. (2001). Artículo: *“Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje”*. Revista española de pedagogía, ISSN 0034-9461, Vol. 58, Nº 217, 2000 , págs. 459-490.

Tesis

Doctoral

Manuel Jesús Ceballos García

Capítulo VIII:
ANEXOS

VIII. ANEXOS.

8.1. Anexo I: “Matriz de la investigación”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ELEMENTOS	CONTENIDOS	PREGUNTAS BASE	ITENS CUESTIONARIO	CUESTIONES GRUPO DE EXPERTOS
AUTONOMÍA	Aprendizaje	Motivación	<i>Motivación Intrínseca</i>	Necesito continuamente que mis padres o profesores me motiven para estudiar		<i>Según tu opinión, ¿cuáles son las capacidades, competencias y aptitudes que muestran los alumnos de 4º de la ESO hacia la autonomía personal y su autoaprendizaje? ¿Con qué programas, actividades y buenas prácticas crees que se trabaja desde el centro la autonomía personal y el autoaprendizaje?</i>
				Soy capaz de ponerme a estudiar por mí mismo.		
				Cuando tengo que estudiar o hacer tareas: mis padres me lo tienen que recordar continuamente.	1	
			<i>Motivación Extrínseca</i>	Para sacar buenos resultados escolares necesito que me premien con algo	2	
		Autoconcepto	<i>Mi percepción</i>	Pienso que soy un buen estudiante		
				En mis estudios consigo los resultados deseados.		
			<i>Percepción de los demás sobre mí</i>	Mis padres y profesores creen que soy un mal estudiante		
				Mis padres y profesores creen que soy un buen estudiante	3	
				Siento que los profesores y mis padres opinan que estudio pero no consigo los resultados deseados.		

			<i>Expectativas de mi mismo</i>	Pienso que conseguiré sacar mis estudios sin dificultad	4	
				Creo que no conseguiré sacar mis estudios		
				Confío que sacaré mis estudios sin problema		
			<i>Expectativas de los demás sobre mi</i>	Mis padres y profesores creen que conseguiré sacar con éxito mis estudios		
				Mis padres y profesores creen que no conseguiré sacar mis estudios		
				Me organizo muy bien y dedico tiempo a estudiar		
		Autoestima	<i>Valoración de mí mismo</i>	Me siento bien en la forma de llevar mis estudios		
				No me siento bien en la manera que llevo mis estudios		
				Me valoro como un buen estudiante		
			<i>Valoración de los demás sobre mi</i>	Los profesores y mis padres me valoran como buen estudiante		
				Mis profesores y padres me valoran como un mal estudiante		
		Esfuerzo	<i>Constancia</i>	Todos los días dedico un tiempo al estudio y realización de tareas		
				Estudios sólo antes del examen.		
			<i>Planificación</i>	Planifico mi estudio semanalmente		
			<i>Sacrificio</i>	Cuando tengo que estudiar o realizar tareas soy capaz de renunciar a momentos de diversión, no hacer nada o ver la tele.		
				Soy capaz de renunciar a mis tiempos de ocio o diversión cuando tengo que estudiar, realizar trabajos o tareas	5	

				Cuando tengo que ponerme a estudiar o realizar trabajo pierdo el tiempo en otras cosas.	
			<i>Tiempo y dedicación</i>	Dedico 2 horas diarias a estudiar y hacer mis tareas	
		Autoaprendizaje (generalización y transferencia)	<i>Generalización: competencias básicas</i>	En mi centro me preparan en las competencias básicas. ●	
			<i>Transferencia</i>	Cuando me enseñan cosas en clase, mis profesores me dicen qué aplicación tienen en mi vida y en el mundo que me rodea	6
			<i>Creatividad</i>	La creatividad es un valor que en mi centro se trabaja con actividades concretas	
		Conciencia reflexiva (self)	<i>Interioridad</i>	La Reflexión de la Mañana me ayuda a reflexionar sobre mis actitudes y las de los demás.	7
			<i>Metacognición</i>	Soy capaz de reflexionar y razonar antes de hacer algo	8
		Principios, normas y valores personales	<i>Heteronomía</i>	Creo que soy una persona capaz de tomar decisiones importantes por mí mismo.	9
			<i>Autonomía</i>	Me rijo por unos valores y normas que he ido asumiendo a lo largo de mi vida en la familia y en el colegio	10
	Enseñanza	Orientación	<i>Orientación Vocacional</i>	En el centro me han orientado vocacionalmente para plantearme qué hacer con mi vida	
			<i>Orientación Profesional</i>	En el centro mi tutor/a me ha orientado sobre mis intereses profesionales	
			<i>Orientación Académica</i>	Mis profesores me orientan en mis intereses profesionales estudios.	11
		Mediación	<i>Intencionalidad</i>	Soy capaz de ver cuál es la	12

		cognitiva	<i>Reciprocidad</i>	intención de mis profesores con lo que me enseñan	
			<i>Transcendencia</i>	Tengo claro que lo que me enseñan en clase son cosas que me pueden servir para mi vida	
			<i>Mediación de la individualización y diferenciación psicología</i>	En el centro se me valora como una persona única y no se me compara continuamente con los demás	13
			<i>Mediación del significado</i>	Lo que me enseñan mis profesores tiene aplicación a mi vida diaria	
			<i>Mediación sobre la búsqueda, planificación y logros de objetivos</i>	Los profesores me ayudan a plantearme objetivos que puedo conseguir	14
			<i>Mediación de la búsqueda de la novedad y complejidad</i>	Mis profesores me plantean ejercicios y actividades novedosas con distintos grados de dificultad	15
			<i>Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante</i>	Pienso que a lo largo de estos últimos años he cambiado en mi actitud ante los estudios y mi comportamiento	
		Mediación emocional	<i>Mediación del sentimiento de capacidad</i>	Soy capaz de conseguir las metas educativas que me propongo	
			<i>Mediación sobre el control del comportamiento</i>	Soy capaz de controlar mi impulsividad en clase	16
			<i>Mediación del optimismo</i>	Mis profesores me ayudan a que me sienta bien conmigo mismo	17
		Mediación de la interioridad	<i>Conocimiento personal</i>	Las sesiones de tutoría me ayudan a conocerme mejor personalmente	18
			<i>Pensamiento reflexivo</i>	Suelo pensar antes de actuar	
			<i>Espiritualidad</i>	Me siento una persona espiritual	
	Interacción	Proceso de comunicación	<i>Control emocional</i>	Cuando me enfado soy capaz de controlar mis impulsos	19
			<i>Empatía</i>	Soy capaz de entender las motivaciones y actos de los demás	20

			<i>Asertividad</i>	En mi relación con los demás manifiesto mis convicciones y reclamo mis derechos. (No me dejo avasallar por los demás)	21	
			<i>Compartir el significado</i>	Creo que vivo y experimento las mismas cosas que mis compañeros/as	22	
	Contexto	Realidades Sociales	<i>Realidad local</i>	Me siento orgulloso de vivir en mi pueblo o ciudad	23	
			<i>Realidad global</i>	Pienso que podría vivir en cualquier lugar del mundo	24	
		Conciencia reflexiva (self)	<i>Interioridad</i>	Pienso en mi mismo y en lo que me pasa mis cosas	25	
			<i>Espiritualidad</i>	Me considero una persona religiosa	26	
RESPONSABILIDAD	Aprendizaje	Toma de decisiones	<i>Deberes y obligaciones asumidas</i>	Soy capaz de tomar decisiones que afectan a mi vida	27	¿Crees que los alumnos de 4º de la ESO son responsables a la hora de tomar decisiones personales y de cara a su formación futura? ¿De qué forma y con qué programas, actividades y buenas prácticas se trabaja desde el centro la responsabilidad?
			<i>Actitudes</i>	La organización y el estilo pedagógico del centro fomentan el trabajo cooperativo	28	
				Me considero una persona autónoma y responsable	29	
				Utilizo en mi estudio y tareas las nuevas tecnologías de forma racional las tecnologías.	30	
			<i>Conductas</i>	Tengo buen comportamiento en el centro con mis compañeros y profesores	31	
			<i>Consecuencias de mis actos</i>	Pienso en las consecuencias cuando hago alguna cosa	32	
	Enseñanza	Acompañamiento	<i>Presencia</i>	Me siento afortunado por tener la compañía y apoyo de personas adultas		
			<i>Atención</i>	Creo que hay personas que están atentas a lo que me pasa		
			<i>Vigilancia</i>	Siento que hay personas que se preocupan por mi	33	

			<i>Prevención</i>	Hay personas adultas en mi vida que me previenen de cometer posibles errores: alcohol, drogas, violencia,...	34	
	Interacción	Comunicación dialógica	<i>Interacción directa</i>	He hablado individualmente con mi tutor sobre mis cosas personales	35	
			<i>Estructura formal</i>	En mi centro se programan tiempos de entrevista con los tutores		
			<i>Temas propuestos</i>	Mis profesores me proponen temas interesantes para reflexionar		
			<i>Colaborativa</i>	Colaboro con cualquier persona que me pide ayuda	36	
	Contexto	Consecuencias de mis actos	<i>valoración de los actos: límites</i>	En mi centro me previenen sobre los riesgos que conlleva consumir alcohol y drogas Soy capaz de ponerme límites ante hechos o situaciones que pueden ser perjudiciales para mi salud, mi forma de pensar o mis creencias	37	
			<i>Cuidado del entorno</i>	Cuando voy de botellón con mis amigos y amigas no suelo tirar basura al suelo y utilizo las papeleras	38	
			<i>Responsabilidad con el medio ambiente</i>	Me preocupa el medio ambiente y procuro no gastar mucho papel y no desperdiciar el agua	39	
COMPROMIS O SOCIAL	Aprendizaje	Principios Éticos Universales	<i>Derechos</i>	En el Centro se realizan actividades relacionadas con los Derechos Humanos y los Derechos del Niño.		<i>¿Consideras que los alumnos de 4º de la ESO tienen un grado aceptable de compromiso social que les lleve a transformar el mundo? ¿Con qué programas, actividades y buenas prácticas se</i>
		Compromiso	<i>Deberes</i>	En el centro me han explicado mis deberes como estudiante	40	
			<i>Justicia</i>	El Centro promueve campañas solidarias, Justicia, Paz,..., de forma sistemática.	41	
			<i>Solidaridad</i>	En mi centro se realizan acciones a		

				favor de la Justicia y la Paz		trabaja desde el centro el compromiso social?
			<i>Conciencia crítica</i>	En las clases se hacen actividades que fomentan el espíritu crítico	42	
	Enseñanza	Itinerarios de vida personales	<i>Modelos de vida</i>	En el centro se nos presentan modelos de personas que me ayudan a ir creciendo como persona	43	
		Itinerarios de vida comunitarios	<i>Asociacionismo</i>	En el centro se favorece el que pertenezcamos a grupos de catequesis, culturales y deportivos.	44	
			<i>Vida comunitaria</i>	Suelo pensar en cómo sería mi vida de mayor		
	Interacción	Voluntariado	<i>Opción personal de vida</i>	Creo que sería capaz de trabajar en alguna asociación dedicada a los pobres	45	
		Opción Vocacional	<i>Creencias</i>	Las celebraciones de la fe que se realizan en el centro favorecen la reflexión sobre mi opción vocacional Durante el curso se realizan celebración de la fe en mi centro	46	
	Contexto	Proyecto de vida Personal	<i>Relaciones con los demás</i>	Pienso que cuando sea mayor formaré una familia y tendré hijos.		
				Me relaciono con bastantes compañeros y compañeras	47	
				Suelo relacionarme con personas muy distintas a mi entorno social	48	
		Proyecto de vida comunitario	<i>Compromiso de vida</i>	Dentro de pocos años me veo perteneciendo a una comunidad de fe		
			<i>Afectivo emocional</i>	Me siento comprometido interpelado por las realidades de pobreza y marginación	49	
			<i>Cognitivo</i>	Suelo reflexionar sobre los hechos o situaciones que son negativas en la sociedad (guerras, pobreza,	50	

				discriminación, injusticias,...)		
			Social	Pienso que debo comprometerme en algo para cambiar el mundo		

8.2. Anexo II: "Cuestionario de Alumnos/as"

CUESTIONARIO SOBRE AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL

DATOS IDENTIFICATIVOS		
Nombre del Centro:		
Localidad:		
Años de permanencia en el centro: Primaria_____ años; Secundaria_____ años.		
Si participas en algún grupo extraescolar del Centro (<i>Salle Joven, Scouts, PROYDE, Cofradía Lasaliana,...</i>), escribe en cuál: _____		
Edad:	Sexo: Chico _____; Chica _____.	
Curso:	Grupo:	Fecha:

LEE ESTO QUE ES IMPORTANTE
<p><i>En este cuestionario encontrarás una serie de afirmaciones sobre tu modo de actuar y de pensar en distintos temas.</i></p> <p><i>Las respuestas son las siguientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Nunca• Pocas veces• La mayoría de las veces• Siempre <p><i>No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que lo más importante es la sinceridad de tus respuestas. Por favor, lee cada afirmación y rodea en la escala que acompaña, el grado de acuerdo con cada una de ellas.</i></p> <p><i>Por favor, sigue tu propio ritmo al contestar, pero no dediques demasiado tiempo a cada afirmación, y asegúrate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.</i></p> <p><i>Este cuestionario es confidencial y sus respuestas sólo son relevantes para el estudio en cuestión.</i></p> <p>GRACIAS POR TU COLABORACIÓN</p>

Nº	PREGUNTAS ALUMNOS/AS	ESCALA CUESTIONARIO
1.	Cuando tengo que estudiar o hacer tareas, mis padres me lo tienen que recordar continuamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
2.	Para sacar buenos resultados escolares necesito que me premien con algo	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
3.	Los adultos que me rodean creen que soy un buen estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
4.	Pienso que conseguiré superar mis estudios sin dificultad	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
5.	Soy capaz de renunciar a mis tiempos de ocio o diversión cuando tengo que estudiar, realizar trabajos o tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
6.	Cuando me enseñan cosas en clase, mis profesores me dicen qué aplicación tienen en mi vida y en el mundo que me rodea	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
7.	La Reflexión de la Mañana me ayuda a reflexionar sobre mis actitudes y las de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
8.	Soy capaz de reflexionar y razonar antes de hacer algo	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
9.	Creo que soy una persona capaz de tomar decisiones importantes por sí misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
10.	Me rijo por unos valores y normas que he ido asumiendo a lo largo de mi vida en la familia y en el colegio	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
11.	Mi tutor/a me ha orientado sobre mis intereses profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre

12. Soy capaz de ver cuál es la intención de mis profesores con lo que me enseñan.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
13. En el centro se me valora como una persona única y no se me compara con los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
14. Los profesores me ayudan a plantearme objetivos que puedo conseguir	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
15. Mis profesores me plantean ejercicios y actividades novedosas con distintos grados de dificultad.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
16. Soy capaz de controlar mi impulsividad en clase y pensar antes de hablar.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
17. Mis profesores me ayudan a que me sienta bien conmigo mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
18. Las sesiones de tutoría me ayudan a conocerme mejor personalmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
19. Cuando me enfado soy capaz de controlar mi mal genio	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
20. Soy capaz de entender las motivaciones y actos de los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
21. En mi relación con los demás manifiesto mis convicciones y reclamo mis derechos. (No me dejo avasallar por los demás)	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
22. Creo que vivo y experimento las mismas cosas que mis compañeros/as	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre

23. Me siento orgulloso de vivir en mi pueblo o ciudad	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
24. Pienso que podría vivir en cualquier lugar del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
25. Pienso en mi mismo y en lo que me pasa	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
26. Me considero una persona religiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
27. Soy capaz de tomar decisiones que afectan a mi vida	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
28. La organización y el estilo pedagógico del centro fomentan el trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
29. Me considero una persona autónoma y responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
30. Utilizo para mi estudio y tareas las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, redes sociales, móviles,...)	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
31. Tengo un buen comportamiento en el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
32. Pienso en las consecuencias cuando hago alguna cosa	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
33. Siento que hay personas adultas que se preocupan por mi	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
34. Hay personas adultas en mi vida que me	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca

	previenen de cometer posibles errores: alcohol, drogas, violencia,...	<ul style="list-style-type: none"> • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
35.	Soy capaz de ponerme límites ante hechos o situaciones que pueden ser perjudiciales para mi salud, mi forma de pensar o mis creencias	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
36.	He hablado individualmente con mi tutor/a sobre mis temas personales	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
37.	Colaboro con cualquier persona que me pide ayuda	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
38.	Cuando voy de botellón con mis amigos y amigas no suelo tirar basura al suelo y utilizo las papeleras	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
39.	Me preocupa el medio ambiente y procuro no gastar mucho papel y no desperdiciar el agua	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
40.	En el centro me han explicado mis deberes como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
41.	El Centro promueve campañas solidarias, Justicia, Paz,..., de forma sistemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
42.	En las clases se hacen actividades que fomentan el espíritu crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
43.	En el centro se nos presentan modelos de personas que me ayudan a ir creciendo como persona	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
44.	En el centro se favorece el que pertenezcamos a grupos de catequesis, culturales y deportivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
45.	Creo que sería capaz de trabajar en alguna asociación dedicada a los pobres	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces

	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las veces • Siempre
46. Las celebraciones de la fe que se realizan en el centro favorecen la reflexión sobre mi opción vocacional	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
47. Me relaciono con bastantes compañeros y compañeras del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
48. Suelo relacionarme con personas muy distintas a mi entorno social	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
49. Me siento comprometido por las realidades de pobreza y marginación	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre
50. Suelo reflexionar sobre los hechos o situaciones que son negativas en la sociedad (guerras, pobreza, discriminación, injusticias,...)	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Pocas veces • La mayoría de las veces • Siempre

8.3. ANEXO III: SOLICITUD DE COLABORACIÓN A LOS CENTROS PARA PASAR UN CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS/AS DE 4º DE LA ESO.

SOLICITUD DE COLABORACIÓN A LOS CENTROS PARA PASAR UN CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS/AS DE 4º DE LA ESO.

Estimados Directores/as y Jefes/as de Estudio:

Me dirijo a todos vosotros no como Director de la Red del Sector, sino como el H. Manuel Jesús Ceballos García para pedir os un favor personal para poder continuar con mi tesis doctoral. Sé que es un poco tarde para pedir os este extra, pero me ha costado casi dos meses y medio que mis directores de tesis se pongan de acuerdo y reunirse conjuntamente conmigo y me den el visto bueno para realizar en todos los centros del Sector que tienen 4º de la ESO, un escala tipo liker.

El cuestionario se realizará siguiendo el mismo sistema que utilizamos para hacer las pruebas de lectura eficaz, así que los alumnos de 4º de ESO utilizarán la clave que tienen asignada en lectura eficaz. Dicha escala la pueden pasar los tutores de los 4º de ESO o la persona que creáis oportuna.

Este estudio puede permitirnos el afinar en los programas, actividades, buenas prácticas, etc., que venimos desarrollando, y analizar si estamos dando respuestas a los jóvenes del siglo XXI que tenemos en nuestros colegios y ver el grado de autonomía, responsabilidad y compromiso social que tienen.

Por tanto, desearía que durante esta semana del 17 al 21 de junio me hagáis el favor de pasar el cuestionario, que estará alojado en la página <https://www.lasalleandalucia.es/>

Simplemente tendréis que pinchar en la siguiente imagen desde la página arriba indicada, que se encuentra en la portada, debajo de las Pruebas de Competencias



8.4. ANEXO IV: CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LOS EXPERTOS EN LA REVISIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS

CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LOS EXPERTOS EN LA REVISIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS

Dos Hermanas, 5 de octubre de 2012

Estimado Sr/Sra:

Me encuentro realizando mi tesis doctoral, cuyo objeto es se centra en **el análisis y evaluación de la respuesta que el modelo pedagógico del Carácter Propio de los centros La Salle da a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de las nuevas generaciones del alumnado.**

Para poder alcanzar este objetivo, uno de los instrumentos de medición es un **cuestionario, que se pasará a través** de la Plataforma Institucional de los Centros La Salle de Andalucía y Melilla (**plataforma moodle**), con el fin obtener información de los alumnos de 4º de la ESO sobre los tres aspectos que se quieren analizar: la **AUTONOMÍA**, la **RESPONSABILIDAD** y el **COMPROMISO SOCIAL**.

Dada su experiencia, pensamos que usted se ajusta al perfil de experto/a para evaluar el cuestionario "(X)". Por ello, le rogamos que dedique unos minutos a revisar el diseño de dicho cuestionario, incluido en documento adjunto a esta carta, y emita su valoración usando el Cuestionario de Evaluación del Cuestionario de los Alumnos que también le proporcionamos.

El cuestionario está organizado atendiendo a los tres aspectos citados anteriormente (autonomía, responsabilidad y compromiso social) y analizando dentro de cada uno de ellos cuatro elementos: **aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto**. El cuestionario del alumnado está construido como una escala Likert con cuatro posibles respuestas.

Agradeciendo de antemano su colaboración, le saluda atentamente.
Fdo.: Manuel Jesús Ceballos García

8.5. ANEXO V: CUESTIONARIO DE EXPERTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL “CUESTIONARIO DEL ALUMNADO”

CUESTIONARIO DE EXPERTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL “CUESTIONARIO DEL ALUMNADO”

Con este instrumento pretendemos recoger sus valoraciones acerca de la calidad del cuestionario diseñado para el alumnado de 4º de la ESO en lo referente a la AUTONOMÍA, la RESPONSABILIDAD y el COMPROMISO SOCIAL del alumnado que lleva en el centro un periodo de tiempo de, al menos, diez años (6 años en Ed. Primaria y 4 años en ESO).

El cuestionario de expertos consta de dos partes. La primera tiene formato de escala de valoración. La segunda consta de una pregunta abierta, la cual pretende recabar las propuestas de mejora que usted formularía en relación al diseño del cuestionario objeto de evaluación.

La escala de respuesta para emitir sus valoraciones consta de cuatro puntos, cuyo significado es el siguiente:

ESCALA DE VALORACIÓN	
1	Baja
2	Media
3	Alta
4	Muy alta

Le agradecemos muy sinceramente su participación en la valoración de este cuestionario.

ESTRUCTURA GENERAL DEL CUESTIONARIO	1	2	3	4
▪ Datos generales que se les pide a los participantes				
▪ Claridad en las instrucciones del cuestionario				
▪ Claridad de la estructura del cuestionario				
▪ Adecuación del número de ítems				
▪ Adecuación del lenguaje al grupo destinatario (alumnado 4ª ESO)				
▪ Grado de comprensión de los ítems				
▪ Coherencia interna entre los 3 aspectos (Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social) con los cuatro elementos analizados en cada uno de ellos (aprendizaje, enseñanza, interacción y contexto)				
▪ Idoneidad de la secuenciación de los ítems siguiendo los 3 aspecto evaluados (Autonomía, Responsabilidad y Compromiso Social)				
▪ Actualidad de los ítems formulados al alumnado				
▪ Interés del contenido temático del cuestionario los participantes				

SUGERENCIAS DE MEJORA

A continuación indique qué incluiría, modificaría o suprimiría en el diseño del cuestionario:

8.6. ANEXO VI: PERMISO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA REALIZAR LAS SESIONES CON LOS GRUPOS DE EXPERTOS

PERMISO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA REALIZAR LAS SESIONES CON LOS GRUPOS DE EXPERTOS

Estimados miembros del Equipo Directivo:

Aprovechando la visita que realizaré a vuestro centro el día _____, quisiera pedir vuestra colaboración en el estudio de campo que pretendo realizar en mi tesis doctoral.

La Tesis Doctoral se centra en el análisis y evaluación de la respuesta que el modelo pedagógico del Carácter Propio de nuestros centros La Salle da a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de las nuevas generaciones del alumnado.

En dicho estudio tengo previsto recoger información mediante un grupo de expertos. Este grupo lo constituirían:

- Director/a de Centro
- Director/a Técnico o Jefes de Estudio de la Etapa de Secundaria
- Delgado/a de Pastoral
- Orientador/a
- 2 profesores/as del claustro de ESO con experiencia docente de, al menos, 5 años, con algún tipo de formación institucional, bien valorados por el alumnado y que impartan asignaturas en el nivel de 4º de la ESO.

En dicha reunión plantearíamos algunas cuestiones referentes a las capacidades, competencias y actitudes que muestran los jóvenes de hoy ante aspectos como la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social. También se podría plantear cuáles son las actividades, programas, buenas prácticas que en el centro nos sirven para trabajar esos aspectos.

Agradeciendo de antemano vuestra colaboración en este trabajo personal que a todos nos puede ayudar para comprender el trabajo que venimos haciendo en nuestros centros, os saluda atentamente

*H. Manuel Jesús Ceballos García
Director de la Red de Obras Educativas
Sector La Salle Andalucía*

8.7. ANEXO VII: MONTAJE DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO A LOS GRUPOS DE EXPERTOS

8.8. ANEXO VIII: GUÍA DE TEMÁTICA DE LAS PREGUNTAS A DESARROLLAR EN LA SESIÓN

Según tu opinión, ¿cuáles son las capacidades, competencias y aptitudes que muestran los alumnos de 4º de la ESO hacia la autonomía personal y su autoaprendizaje? ¿Con qué programas, actividades y buenas prácticas crees que se trabaja desde el centro la autonomía personal y el autoaprendizaje?

¿Crees que los alumnos de 4º de la ESO son responsables a la hora de tomar decisiones personales y de cara a su formación futura? ¿De qué forma y con qué programas, actividades y buenas prácticas se trabaja desde el centro la responsabilidad?

¿Consideras que los alumnos de 4º de la ESO tienen un grado aceptable de compromiso social que les lleve a transformar el mundo? ¿Con qué programas, actividades y buenas prácticas se trabaja desde el centro el compromiso social?